

VIII JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS



LES COMPETÈNCIES PER ENSENYAR, LES COMPETÈNCIES PER
APRENDRE. CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

UAB



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

VIII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials

Les competències per ensenyar, les competències per aprendre ciències socials, geografia i història

24, 25 i 26 de febrer de 2011

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials

Facultat de Ciències de l'Educació

jornades.dcs@uab.cat

<http://jornades.uab.cat/dcs/>



Índex

Horaris	3
Ponències	6
F. Audigier	6
C.A. Sandoval i M.E. Villa	8
C.R. Garcia	11
R. Canals	14
S. Guimarães	18
A. Santisteban	21
J. Pages i M. Oller	26
Experiències	29
D. Bosch	29
J. Baluja	33
C. Garcia	37
M.I. Rodríguez	40
M. Palou	44
F. Cullere	47
Recerques	49
L. Del Basto	49
G. Villalón i E. Muñoz	51
G. Cardona i S. Gallart	52
L. Coma i M.C. Rojo	54
J. Mur	56
C. Pacievith	58
L. Valencia	59
C. Muñoz i R. Martínez	60
J. Granados	61
M. Castañeda	63
G. González	65



Dijous 24 (tarda) -- Facultat de Traducció i Interpretació -- aula 1

16.00-16.30	Lliurament de material	
16.30-17.00	Inauguració i presentació de les VIII jornades	<p>Inauguració de les V Jornades:</p> <p>M^a José Recoder, Vicerectora de Relacions Institucionals i de Comunicació Àngel Domingo, Subdirector General d'Ordenació Curricular i Serveis Educatius Rosa M. Pujol, degana Facultat de Ciències de l'Educació, UAB Luci Nussbaum, directora del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials M. Antònia Hernández, directora de Promoció Educativa i Desplegament Territorial de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona Joan Pagès, coordinador de les VIII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials</p>
17.00-18.30	Conferència inaugural	<p>Presentació a càrrec de Neus González.</p> <p>François Audigier (Université de Genève): <i>L'omniprésence des compétences et les didactiques des sciences sociales(*)</i></p>
18.30-19.00	pausa – cafè	
19.00-20.30	Presentació d'experiències i comunicacions: Formació inicial i permanent del professorat	<p>Presentació a càrrec d'Antoni Santisteban.</p> <p>Cristina Martinha (FLUP/CEGOT Portugal): <i>La formació de "ciutadans geogràficament autoritat" – algunes reflexions sobre la introducció d'un pla d'estudis organitzat per desenvolupar habilitats en Geografia a Portugal</i> Javier Quinteros (Universidad de Almería): <i>La Competencia Social y ciudadanía global: lo que transversalmente se enseña y no se enseña a los futuros maestros. Un ejemplo desde la Universidad de Almería.</i> Marta Castañeda (Universidad de Playa Ancha): <i>La formación inicial de profesores de educación básica con mención en ciencias sociales a partir de un modelo basado en competencias: la experiencia del consorcio MECESUP UPA 0402 Chile</i> Caroline Pacievitch (Universidade Estadual de Campinas): <i>Competencias para enseñar historia: responsabilidad y utopía.</i> Lucia Valencia (Universidad de Santiago de Chile): <i>Competencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. Perfil de Egreso Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales.</i> Jesus Granados (Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona): <i>La professionalització competent dels ensenyants de geografia.</i></p>

(*) Hi haurà servei de traducció simultània al català

Divendres 25 (matí) -- Facultat de Ciències de l'Educació -- sala de Graus (G6)

9.30-	Ponència	
-------	----------	--

VIII JORNADES INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS



LES COMPETÈNCIES PER ENSENYAR, LES COMPETÈNCIES PER
APRENDRE. CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

UAB

10.45		Presentació a Càrrec de Gustavo González Carlos Sandoval i Maria Eugenia Villa (Universidad de Antioquia, Colombia): <i>El discurso de las competencias presente en los lineamientos curriculares oficiales de ciencias sociales de la educación colombiana y su contraste con lo evidenciado por una muestra de maestros y alumnos en el plano comprensivo y práctico.</i>
10.45-11.15	pausa – cafè	
11.15-12.30	Ponència	Presentació a càrrec de Jesús Granados Carmen Rosa García (Universidad de Málaga): <i>Las competencias en la enseñanza de Ciencias Sociales. Una mirada comparativa de propuestas curriculares.</i>
12.30-14.00	Comunicacions: Les competències cíviques	Presentació a càrrec de Marta Canal Gabriel Villalón i Enrique Muñoz (Universitat Autònoma de Barcelona): <i>El desarrollo de las competencias ciudadanas a través del uso de la memoria y de lugares de memoria. Una propuesta para su enseñanza en Chile más allá del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.</i> Liliana del Basto (Universidad de Antioquia, Colombia): <i>La competencia comunicativa eje de la formación ciudadana y responsabilidad social de la educación.</i> Javier Mur (Universitat Autònoma de Barcelona): <i>La participación comunitaria para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.</i> Gustavo González (Universitat Autònoma de Barcelona): <i>El desarrollo de la competencia social y ciudadana en una clase de historia. Estudio de caso de un grado quinto de primaria en un colegio en Finlandia.</i>

Divendres 25 (tarda) -- Facultat de Traducció i Interpretació -- aula 1

16.00-17.15	Ponència	Presentació a càrrec de Pilar Comes Roser Canals (Universitat Autònoma de Barcelona): <i>Aportacions de la didàctica de les ciències socials al desenvolupament de les Cb en l'alumnat de primària i secundària.</i>
17.15-18.30	Ponència	Presentació a càrrec de Pilar Comes Selva Guimarães (Universidade Federal de Uberlândia)(*): <i>Competencias para enseñar y aprender Ciencias Humanas –Historia, Geografía, Filosofía y Sociología- en la educación básica brasileña.</i>
18.30-19.00	pausa - cafè	
18.30-20.00	Presentació d'experiències debat	Presentació a càrrec de Neus González Carles Garcia (Institut Miquel Biada): <i>Ciudadans en un món de ciutats grans o de grans ciutats?</i> Dolors Bosch (Institut Joaquina Pla i Ferreres): <i>La incorporació de les competències bàsiques en la presa de decisions</i>

VIII JORNADAS INTERNACIONALS DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS



		<p>M^a Isabel Rodríguez Gimeno (Escola Collserola): <i>La cohesió social del centre vista des de la competència ciutadana</i></p> <p>Josep Baluja (Camp d'aprenentatge dels Monestirs del Císter): <i>El mestre competent</i></p>
--	--	---

(*) Hi haurà servei de traducció simultània al català

Dissabte 26 (matí)-- Facultat de Ciències de l'Educació -- sala de Graus (G6)

10.00-11.00	Ponència	<p>Presentació a càrrec d'Edda Sant Obiols</p> <p>Antoni Santisteban (Universitat Autònoma de Barcelona):</p>
11.00-11.30	<i>Pausa – cafè</i>	
11.30-12.30	Comunicacions	<p>Presentació a càrrec d'Agnès Boixader</p> <p>Gemma Cardona i Sergio Gallart (Universitat de Barcelona i Institut Segur de Calafell): <i>Les competències bàsiques des del patrimoni: una experiència de diversificació curricular i experimentació a Calafell.</i></p> <p>Laia Coma i M^a Carme Rojo (Universitat de Barcelona): <i>Els SIG i els aeròdroms militars, una proposta d'aprenentatge per competències en ciències socials.</i></p> <p>Francesc Cullere (Escola la Noguera): <i>Treball actiu, un nou repte educatiu</i></p> <p>Rosendo Martínez i Carlos Muñoz (Universidad de Valladolid i Universidad de Concepción): <i>Competencias ciudadanas y prácticas pedagógicas en las clases de historia, geografía y ciencias sociales.</i></p> <p>Montse Palou (Professora d'institut): <i>Competencies audiovisuals: La crisi? Quina crisi!</i></p>
12.30-13.30	Ponència	Joan Pagès i Montserrat Oller (Universitat Autònoma de Barcelona):
13.30-13.45	Cloenda	<p>Montserrat Antón, Directora de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB</p> <p>Joan Pagès, Coordinador de les VIII Jornades</p>
13.45-14.15	Lliurament de certificats	

Ponències

François Audigier

Université de Genève (Suisse)

L'omniprésence des compétences et les didactiques des sciences sociales

Les compétences servent aujourd'hui de référence pour élaborer et énoncer la plupart des curriculums scolaires. S'agit-il d'un effet de mode ou le signe et la volonté de produire d'importants changements dans l'enseignement et l'apprentissage ? En particulier, quelles conséquences cette référence a-t-elle sur les disciplines de sciences sociales ? Pour les uns, c'est une opportunité pour prendre en compte les nouveaux contextes et les nouveaux impératifs qui pèsent sur nos systèmes éducatifs ; pour d'autres, c'est la manifestation d'une soumission de l'École au marché. Quel que soit le point de vue adopté, il est essentiel d'examiner les raisons pour lesquelles les compétences se sont imposées, de prolonger l'analyse sur les effets qu'elles ont sur nos disciplines de sciences sociales et de considérer de façon rigoureuse les usages que l'on peut en faire.

Une première partie explore ces raisons en mettant notamment en évidence la pluralité voire les contradictions entre ces points de vue et entre les différents usages dont le terme de compétences est l'objet. Ainsi, les critiques de plus en plus intenses adressées à l'École invitent à une modification plus ou moins radicale des curriculums. Dans les systèmes éducatifs où ceux-ci sont ou étaient essentiellement énoncés en termes de connaissances, les compétences modifient la manière de les écrire et donc les contenus –savoirs, savoir-faire, attitudes- à enseigner. Les promoteurs de ces nouvelles conceptions espèrent que cela produira des changements dans les manières d'enseigner puisque les compétences mettent l'accent sur les apprentissages. De manière plus générale, ce changement s'inscrit dans des transformations majeures de la gestion des systèmes éducatifs. Les compétences sont alors reçues par une partie des enseignants et des chercheurs comme l'indice d'une soumission de l'École à ces nouveaux modes de gestion qui l'inscrivent dans la logique du marché.

Une seconde partie explore plus avant ce qu'il en est de nos disciplines. Cette exploration met en avant un concept peu présent voire absent des curriculums officiels et qui est intrinsèquement associé à celui de compétence, à savoir le concept de situation. Mon hypothèse est que cette logique qui associe compétences et situations se heurte à la forme scolaire ; celle-ci privilégie, par exemple, un découpage des savoirs en disciplines distinctes. Par exemple, tenter de faire correspondre les compétences énoncées par l'Union européenne et les disciplines scolaires met en évidence la position incertaine de nos disciplines. En m'appuyant notamment sur une recherche portant sur la contribution des sciences sociales à l'éducation en vue du développement durable, j'analyse les procédés avec lesquels nos disciplines, qui ont pour objet d'étude, les situations sociales présentes et passées, construisent et mènent ce travail avec les élèves. Ces dernières sont alors mises

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

7



Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

El discurso de las competencias presente en los lineamientos curriculares oficiales de ciencias sociales de la educación colombiana y su contraste con lo evidenciado por una muestra de maestros y alumnos en el plano comprensivo y práctico

El discurso de las competencias ha irrumpido en la educación colombiana de manera tal, que anuló o invisibilizó otras tradiciones conceptuales que establecían previamente el marco comprensivo de las finalidades y propósitos de los procesos educativos a nivel nacional. La forma como tal sustitución ha tenido lugar en los ámbitos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales así como en las prácticas orientadas a la formación para el ejercicio de la condición ciudadana en Colombia son el objeto inicial de la presente reflexión, se describen entonces, las contingencias de la propuesta oficial de Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Formación Ciudadana en un examen que se extiende desde la década de los años setenta, época en la cual la legislación colombiana, posicionaba la búsqueda de la calidad educativa, al lado del de la cobertura, con el auspicio de un movimiento social de docentes que para ese momento, al lado de las reivindicaciones laborales asumió la consigna de aportar a la construcción de un conocimiento propio tomando para ello a la Pedagogía como “campo conceptual fundante” de las acciones implicadas en su quehacer profesional a la par que avanzaba en dotar de sentido político las prácticas educativas puestas en escena con la diversidad de poblaciones que han integrado la nación colombiana.

En un segundo momento la ponencia se enfoca a recoger la forma como se entreveraron las búsquedas del estado nación con los conocimientos producidos por la academia y por las y los docentes en un proceso que culminó en un sistema evaluativo que califica competencias, liderado por el Instituto Colombiano para la Evaluación Educativa ICFES, que se conecta con diversos sistemas evaluativos propios del momento por el que, actualmente, deviene la Época Moderna: la de la Globalización que corre bajo el signo de la ideología política Neoliberal que se concreta en espacios como los que emergen cada inicio de año en Davos.

Finalmente, se presentan algunos hallazgos derivados de la aplicación de un cuestionario que indagó por asuntos comunes referidos a la comprensión de algunas dimensiones de la realidad social y política, las concepciones sobre el ejercicio de la condición ciudadana y el registro de algunos acontecimientos de corte histórico a nivel local, nacional e internacional; tal instrumento fue respondido por cerca de mil estudiantes y un centenar de docentes pertenecientes a 14 instituciones educativas de la ciudad de Medellín; a partir del análisis correspondiente se obtuvieron algunos índices que facilitan una aproximación para valorar el impacto de las acciones educativas en la configuración de las competencias en Ciencias sociales y formación ciudadana adoptadas por el Estado Nación Colombiano, se concluye



con una discusión que plantea la necesidad de trascender el discurso de las competencias en favor de una perspectiva más coherente con el sentido de la construcción integral de humanidad como eje de la constitución de sujetos individuales y colectivos como finalidad de los procesos educativos en especial los alimentados desde la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Bibliografía Básica

CENTRO DE INVESTIGACIONES DOCENTES, Federación Colombiana de Educadores. En: Educación y Cultura No.56, Evaluación De Competencias: Control Ideológico Para La Contrarreforma Educativa. 2001

RUIZ SILVA, Alexander y CHAUX TORRES Enrique. La Formación de Competencias Ciudadanas. Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, Bogotá, 2005.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. El Concepto De Competencia III. Un Caso de Recontextualización. Las "Competencias" En La Educación Colombiana. Bogotá:

Sociedad Colombiana de Pedagogía SOCOLPE - Alejandría Libros, 2003.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. Ética Comunicativa y Educación Para La Democracia. En: Varios Autores. Educación, Valores Y Democracia. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos OEI, 1998, Pp. 9-47.

LLERAS, Juanita y TRUJILLO, Diana. Competencias Ciudadanas En Educación Artística

Y Musical. En: Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velásquez (Eds.). Competencias Ciudadanas: De Los Estándares Al Aula. Una Propuesta Integral Para Todas Las Áreas Académicas. Bogotá: Universidad de los Andes. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004.

QUINTERO M., Marieta y RUIZ S., Alexander. Estrategias Pedagógicas Para La Formación De Una Ética Ciudadana

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia 1991 (Edición actualizada 2003).

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio De Educación Nacional. Estándares Básicos De Competencias Ciudadanas. Formar Para Al Ciudadanía... ¡Sí Es Posible! Lo Que Necesitamos Saber Y Saber Hacer. 2004.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares en Constitución Política Y Democracia. Bogotá: MEN - Magisterio, 1998.

TORRADO Pacheco, María Cristina. Educar Para El Desarrollo De Las Competencias: Una Propuesta Para Reflexionar En: Competencias y Proyecto Pedagógico. Santafé de Bogotá: Unibiblos, 2000

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

10



Universidad de Málaga.

Las competencias en la enseñanza de Ciencias Sociales. Una mirada comparativa de propuestas curriculares.

En la ponencia se abordará inicialmente la reformulación que ha experimentado el concepto de competencia al ser adaptado al ámbito educativo y como ha influido en las reformas educativas de numerosos países, para responder a los retos que se le plantean a la Sociedad del Conocimiento. En concreto, aludiremos a cómo la OCDE ha tenido un papel relevante en el proceso y en la proliferación de los discursos de calidad educativa. Este aspecto ha sido especialmente resaltado por algunos autores que han destacado en esta política educativa la intención de configurar un determinado modelo social.

Haciéndonos eco de esos autores, que advierten de las trampas del discurso educativo de las competencias y su aproximación a la pedagogía por objetivos, plantearemos que éstas pueden suponer también una oportunidad para reforzar el compromiso ético implícito en el curriculum social. Aludiremos a diferentes concepciones de competencias con el fin de que nos sirva para reflexionar al respecto y valorar los peligros que entraña el adormecerse en una versión técnica de las mismas y la necesidad de que estén al servicio de una educación que aspire a configurar un modelo social más justo e igualitario.

La introducción de las competencias en los currícula ha influido en su codificación a nivel prescriptivo, un aspecto que abordaremos para interpretar cómo nos fuerza a replantear nuevas formas de entender los procesos de enseñanza/aprendizaje. En ese sentido, una mirada comparativa entre la Ley Orgánica de Educación y la Ley de Educación de Andalucía, que constituirá el núcleo fundamental de la ponencia, nos permitirá observar cómo quedan formuladas como uno más de los elementos del curriculum pero que puede contribuir a definir modelos de enseñanza puestos al servicio del desarrollo personal y profesional del alumnado. Realizaremos una mención especial a la ley andaluza por la formulación que recibe en ella el concepto de competencia y la oportunidad que presenta de ayudar al alumnado a comprender la complejidad social desde un planteamiento interdisciplinar.

Finalmente se valorará cómo la adopción de las competencias ha desencadenado cambios en el curriculum que deberían apuntar hacia la orientación, no la prescripción, y a promover el aprendizaje activo por parte del alumnado. En relación a ello, se analizarán el papel que en él desempeñan objetivos, contenidos, métodos, recursos, evaluación, pero especialmente las situaciones de aprendizaje que se pueden crear para la construcción del conocimiento social.



Por último se estimará cómo esta forma de entender las competencias en el currículum social exige cambios en la función docente y el necesario compromiso con la formación del profesorado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata, Madrid.
- CANALS, R. (2009). "La evaluación de la competencia social y ciudadana". Aula de Innovación Educativa, 187, 16-21.
- COMISIÓN EUROPEA (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y formación 2010". Grupo de trabajo B "Competencias Clave.
- HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Octaedro, Barcelona.
- 1996
- HIPKINS, R. (2006). The nature of the key competencies. A background paper. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- HOSKINS, B. & DEAKIN, R. (2008). Learning to learn and civic competences: different currencies or two sides of the same coin? Luxemburgo. Office for Official Publications of the European Communities.
- LAS COMPETENCIAS CLAVE. Dirección General de Educación y Cultura. MEC, 2003, Madrid.
- LAVAL, C. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Paidós, Barcelona.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). "La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias". En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), pp. 127-143.
- MORIN, E. (1999). El Método. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. (2004). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS i BLANCH, J. (2009). La competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 187, 7-11.
- OECD (2002): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Downloaded from http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf
- PÉREZ GÓMEZ, A. I (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. Cuadernos de Pedagogía, núm. 368, Barcelona, 2007.
- PERRENOUD, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó, Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa, 187, 12-15.
- WHITTY, G. (1998). Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación. Barcelona: Pomares-Corredor.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Roser Canals Cabau

Universitat Autònoma de Barcelona

Aportacions de la didàctica de les ciències socials al desenvolupament de les Cb en l'alumnat de primària i secundària.

La contribució de la didàctica de les ciències socials al desenvolupament de les competències bàsiques s'explicita en les mateixes finalitats de l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials a l'educació obligatòria des de la perspectiva del model didàctic crític. Finalitats que tracten de proporcionar a l'alumnat els coneixements i les eines per situar-se en el món on viu, per aprendre a respectar-lo, a millorar-lo i a conèixer en base als valors democràtics.

L'ensenyament de les ciències socials aporta el coneixement, les habilitats i les actituds que faciliten a l'alumnat comprendre i interpretar les situacions i els problemes socials que formen part del món en el què vivim, des de les coordenades de l'espai i el temps. Si el currículum de l'educació obligatòria té com a finalitat principal que l'alumnat sigui capaç de transferir els aprenentatges escolars a la resolució de situacions pràctiques, des d'aquesta perspectiva l'ensenyament de les ciències socials prepara l'alumnat per a actuar i resoldre els problemes de l'àmbit social que se li plantegin tant en l'àmbit escolar com personal.

Aquesta comunicació, en primer lloc, explicita la contribució de la didàctica de les ciències socials a l'aprenentatge competencial en els quatre blocs de competències que prescriu el currículum de l'educació obligatòria:

Les competències comunicatives

Les competències metodològiques

Les competències personals

Les competències per a conèixer i habitar el món

Específicament se centra en caracteritzar la competència social i ciutadana com el desenvolupament de la capacitat d'aplicar, de manera integrada, els coneixements, habilitats i actituds que permeten nens i joves intervenir en els problemes socials del nostre entorn, exercint de manera responsable els drets i deures de la ciutadania. El desenvolupament d'aquesta competència en l'àmbit escolar de l'educació obligatòria, suposa l'adquisició de determinats aprenentatges agrupats, a grans trets, en tres blocs:



> **HABILITATS SOCIALS:** Des d'aquest bloc de continguts, els objectius d'aprenentatge pretenen que l'alumnat adquireixi i posi en pràctica les habilitats socials necessàries per conviure i relacionar-se en un món en conflicte a través de la cooperació i el diàleg.

> **PENSAMENT SOCIAL:** Per aprendre a desenvolupar un pensament social crític serà necessari que l'alumnat aprengui a situar-se en el món que li ha tocat viure per comprendre quins són els fets, els fenòmens i els problemes socials rellevants del món actual. Amb aquestes eines, estarà en disposició entendre, opinar i prendre decisions sobre les situacions i problemes socials propers i globals.

> **CIUTADANIA:** Els objectius i continguts d'aquest àmbit permeten desenvolupar una consciència ciutadana en l'alumnat per poder relacionar-se i conviure en una societat democràtica i participar en la construcció d'aquesta societat. La participació requereix compromís amb la defensa de la igualtat de drets i d'oportunitats, les llibertats individuals i col·lectives i la construcció de la pau.

En segon lloc, es caracteritzen algunes estratègies didàctiques per al desenvolupament de les competències bàsiques des de l'ensenyament de les ciències socials a l'àrea del medi social i cultural de l'educació primària i a la matèria de geografia i història de l'ESO.

La construcció del discurs propi de les ciències socials

L'enfocament de l'àrea/matèria des de la resolució de problemes socials

En tercer lloc, la contribució de les ciències socials a l'aprenentatge competencial s'exemplifica a partir de seqüències didàctiques i activitats per a cadascuna de les etapes elaborades a partir dels següents criteris:

- Contextualització de les activitats a partir de situacions que l'alumnat ha de poder identificar amb situacions de l'actualitat o semblants a la realitat.
- Presentació de situacions properes a l'alumnat, a les seves experiències i vivències
- Tractament de la informació perquè l'alumnat busqui, seleccioni i interpreti la informació s'apliqui a la resolució de la situació plantejada.
- Qüestions obertes que permeten el plantejament d'alternatives, interpretacions o solucions diverses.
- Construcció compartida del coneixement a partir del contrast d'opinions i l'intercanvi de punts de vista.
- Implicació de l'alumnat: la presa de decisions, la recerca d'informació i la formulació d'opinions.
- Aplicació de coneixements diversos (conceptuals, procedimentals, actitudinals) de diferents àrees, matèries, disciplines ...
- Transferència als aprenentatges a petits projectes que predisposin a l'acció i la intervenció social a partir de situacions properes.

Benejam, Pilar (1999): "El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales". A: Un currículo de ciencias sociales para el siglo XXI. X Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de la Rioja. Díada Editora. 15-25.

Canals, Roser (2009) "L'aprenentatge competencial a través del debat a l'aula". *Perspectiva Escolar*, 337. Pàg. 62-70.

González, N. y Santisteban, A. (2011). "Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas". Aula de Innovación Educativa., 198. Pág. 41-47.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Selva Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.

selva@ufu.br

Competencias para enseñar y aprender Ciencias Humanas – Historia, Geografía, Filosofía y Sociología- en la educación básica brasileña.

La educación básica brasileña sufrió transformaciones importantes en el contexto de redemocratización del país, especialmente, después de la promulgación de la nueva Constitución de la República Federativa de Brasil, en 1988. El nuevo marco jurídico institucional reiteró el principio federativo de compartimiento de las responsabilidades de la educación entre la Unión, los Estados, los Municipios y el Distrito Federal y aseguró la obligatoriedad de la aplicación de recursos públicos vinculados a los ingresos de las tres entidades federativas. Desde esta fecha se desencadenó el proceso de elaboración de la nueva Ley de Directrices y Bases –Ley 9394/1996, implantada ese año. En las décadas de 1990 y 2000 se dio la adopción de varias políticas públicas con el objetivo de ampliar el acceso a la educación básica y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento.

Las reformas curriculares introducidas a partir de ese momento histórico, en vigor en el Brasil actual son, por tanto, frutos de la coyuntura política interna, con fuerte participación de los movimientos sociales y de las relaciones internacionales, en el contexto de la globalización económica, con la acción directa de organismos multilaterales, como el Banco Mundial y la UNESCO. Las competencias definidas por el Consejo Nacional de Educación constituyen la base de los Parámetros Curriculares Nacionales y de la matriz de referencia de las evaluaciones nacionales: Examen Nacional de Enseñanza Media – ENEM; Pruebita Brasil y Sistema de Evaluación de la Educación Básica –SAEB-, por su sigla en portugués.

La educación básica comprende tres niveles: educación infantil (niños de 0 a 5 años), enseñanza fundamental (9 años de duración) y enseñanza media (3 años). A la oferta de cada etapa puede corresponder una o más modalidades de enseñanza: educación de jóvenes y adultos, educación especial, educación profesional y tecnológica, educación escolar quilombola¹ y educación a distancia.

Las asignaturas historia y geografía componen la estructura curricular de la enseñanza fundamental, mientras que historia, geografía, sociología y filosofía² forman parte de la

¹ Profa. Selva: el término quilombola merece nota aclaratoria, pues no se conoce fuera de Brasil. (N. de T).

² Profa. Selva: los nombres de las asignaturas (disciplinas) están aquí con minúscula porque en español, los nombres de las ciencias van con mayúscula, pero los nombres de las asignaturas van con minúscula. Esta es la razón por lo que en el título aparecen con mayúscula y aquí con minúscula. (N. de T).



enseñanza media, como territorios autónomos articulados en el área de ciencias humanas por el principio de la interdisciplinaridad. Son competencias del área: 1) comprensión de los elementos culturales que constituyen las identidades; 2) comprensión de las transformaciones de los espacios geográficos como productos de las relaciones socioeconómicas, culturales y de poder; 3) comprensión de la producción y del papel histórico de las instituciones sociales, políticas y económicas, asociándolas a los diferentes grupos, conflictos y movimientos sociales; 4) entendimiento de las transformaciones técnicas y su impacto en los procesos de producción, en el desarrollo del conocimiento y en la vida social; 5) utilización de los conocimientos históricos para comprender y valorar los fundamentos de la ciudadanía y de la democracia, favoreciendo una actuación consciente del individuo en la sociedad; 6) comprensión de la sociedad y de la naturaleza, reconociendo sus interacciones en el espacio en diferentes contextos históricos y geográficos.

De ese modo, en el Brasil democrático se consolidó, en la primera década del siglo XXI, una diversidad de modos de enseñar y aprender Historia e Geografía. En 2008, después de casi cuarenta años de haber sido desterradas por el Régimen Militar, las asignaturas de sociología y filosofía fueron nuevamente incorporadas en auxilio de la enseñanza media. La realidad escolar brasileña es compleja, plural y desigual. No hay una enseñanza única. La producción académica, las publicaciones sobre enseñanza y aprendizaje, evidencian una diversidad de temas, problemas, abordajes y fuentes relevantes, producidas por diferentes agentes (profesores, historiadores, geógrafos, educadores, productores de materiales) en varios espacios educativos. En diálogo con experiencias internacionales, el movimiento de debate en el campo de la enseñanza de la Historia y la Geografía demuestra avances del área en la busca de respuestas a cuestiones emergentes en la sociedad.

En esta exposición se pretende analizar algunos de los cambios ocurridos en los últimos años en términos de definición de políticas públicas, competencias y habilidades básicas para la formación del ciudadano, los abordajes más recurrentes, así como identificar algunas experiencias que vienen produciendo resultados exitosos en el aprendizaje de la historia y la geografía por parte de niños y jóvenes brasileños.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for writing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Antoni Santisteban Fernández.

Universitat Autònoma de Barcelona

antoni.santisteban@uab.cat

El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales actuales y pensamiento histórico y social

Esta ponencia presenta un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto MICINN I+D+I - EDU2009-10984). El proyecto pretende indagar en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Para hacerlo nos situamos en la perspectiva de la tradición crítica. La competencia social y ciudadana sólo puede desarrollarse si enseñamos al alumnado a enfrentarse a los problemas sociales, pero ¿qué es un problema social desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía o la historia?

En el análisis que hemos realizado de la bibliografía existente sobre la solución de problemas, se pueden distinguir dos posiciones diferentes. Una hace referencia a problematizar cualquier tipo de contenido de historia o geografía, es decir, presentar en forma de problema a resolver cualquier temática, ya sea el Imperio Romano o el relieve de África. La otra está relacionada con los problemas más controvertidos de la sociedad, problemas sociales latentes, cuestiones socialmente vivas. En uno o en otro caso, podemos decir que el currículum de ciencias sociales puede basarse en problemas sociales.

En una primera fase de la investigación hemos analizado las representaciones sociales del alumnado de educación secundaria sobre el concepto de problema social: ¿qué relacionan con problemas sociales?, ¿qué problemas identifican?, ¿cómo los describen?, ¿cómo los valoran?, ¿qué tipo de soluciones incorporan a su argumentación? Este primer paso de la investigación se ha realizado a partir de la lectura de imágenes que reflejaban posibles situaciones problemáticas, pero no siempre de una manera directa, sino que eran imágenes que podían tener diferentes interpretaciones según las experiencias personales, las ideas sobre la sociedad o según los conocimientos sociales adquiridos.

Parece que el alumnado tiene dificultades para relacionar las imágenes observadas con conocimientos adquiridos o con experiencias cotidianas conocidas. En la mayoría de ocasiones se repiten tópicos o estereotipos sin reflexión crítica sobre el proceso social que ha originado estas situaciones. Por estas razones, es necesario construir propuestas y crear materiales que pongan al alumnado ante los problemas sociales, que le obliguen a valorarlos y a tomar decisiones. Se hace imprescindible asociar el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y la solución de problemas sociales, a la formación del pensamiento crítico y creativo.



Otra fase de la investigació en la que estem ara mateix inmersos es elaborar i experimentar seqüències didàctiques. En este moment se estàn acabant dos seqüències didàctiques: “Exiliats, desplaçats i refugiats” i “Límits, fronteres i murs”. Les dos seqüències pretenden fer un anàlisi de les conceptes en el passat i en el present, en el temps i en l'espai. Tomant com exemple la segona seqüència, se tracta de mostrar alumnat que sempre han existit murs, per defensar-se, per delimitar, per excloure o per aïllar, per protegir, per conservar, per impedir que altres arriben o, també, per evitar que alguns se vagin. Des de la Gran Muralla China al Mur de Adriano, des de el Mur de Berlín al Mur de Palestina, des de la sofisticada vigilància de la frontera entre Estats Units i Mèxic, fins a les alambrades entre Marroc i Espanya en territori africà. Murs de la vergonya i murs de la diferència.

Nuestra intenció es fer una mirada diferent i crítica sobre les nacions o els estats, no sobre el seu territori, sinó sobre els límits o fronteres, els miedos i els murs que a vegades levanten contra els miedos o contra els miedos dels altres. Murs físics contra les migracions, murs mentals o murs econòmics. En este sentit volem tractar també l'existència de murs construïts en l'interior dels propis països, inclús dins d'una mateixa ciutat, per separar zones amb grans desigualtats econòmiques. És evident que els tres conceptes que proposem se complementen, el límit com alguna cosa que va de lo personal a lo territorial, de lo mental a lo físic o al obstacle visible, límit com concepte no sempre negatiu; la frontera com separació entre Estats o com evidència del conflicte, com causa de la guerra o de la imposició militar; i el mur entre països o dins d'un mateix Estat, de separació o d'exclusió.

Los grandes objetivos de la experimentación de esta secuencia didáctica dentro del proyecto de investigación son tres:

- 1) saber cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria sobre los límites, fronteras y muros, así como tener conocimiento sobre cómo relacionan estos elementos con problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, con qué tipo de problemas y con qué tipo de causas y consecuencias los relacionan;
- 2) elaborar materiales de trabajo para la clase de ciencias sociales con la ayuda del profesorado de educación secundaria que colabora en el proyecto, con un tratamiento de estas temáticas desde una perspectiva histórica, geográfica y política, para la comprensión de situaciones en el presente y para realizar prospectivas de futuro desde una perspectiva crítica;
- 3) experimentar una secuencia didáctica de 6 sesiones, con una sesión previa de análisis de las representaciones del alumnado, en diversos centros educativos catalanes de diferente tipología, en cada uno de los cursos de la educación secundaria obligatoria, recogiendo información oral y escrita de las clases, mediante registros de observación y grabaciones de las sesiones.

Estas sesiones pretenden tener la siguiente estructura:

0. Representaciones iniciales.

1. Construcción conceptual sobre los límites, fronteras y muros, como conceptos del ámbito personal y social, mental y físico, psicológico y político, positivo y negativo.



2. La evolución histórica de límites, fronteras y muros. Una realidad presente en las distintas diferentes épocas históricas
3. Estudio de casos de muros a lo largo de la historia. ¿Cómo estudiamos un caso en cooperación? ¿Cómo lo exponemos a los demás?
4. El mapa del mundo actual de los puntos calientes y conflictos en las fronteras. ¿Dónde están los muros y por qué?
5. Los muros en el interior, el mismo Estado, la misma ciudad, muros y desigualdad. La existencia de distintas ciudadanías.
6. Nosotros y las personas del otro lado del muro. Los muros: futuros posibles, probables y deseables.

Con esta investigación, en curso, queremos aportar información sobre cómo desarrollar lo que se ha llamado “competencia social y ciudadana”. La tradición de la educación crítica es el mejor legado que tenemos de un pasado reciente no siempre alentador, pero donde siempre nos hemos situado. Nuestras metas han de pasar, sin duda, por plantear problemas relevantes y siempre controvertidos en el aula de ciencias sociales, para la formación del pensamiento reflexivo, la aspiración de Dewey hace 100 años. Siempre con el horizonte de la educación democrática. Todo un reto y un compromiso, por otro lado, ineludible. Como afirman De Vecchis y Staluppi (2004) hemos de pensar en “*la possibilità di vivere un futuro*”.

Bibliografía de referencia

- DE VECCHIS, G.; STALUPPI, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.
- EVANS, R.W. (2010). The Tragic Nature of American School Reform. *VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*, 25-27 de febrer de 2010, UAB. En vies de publicació.
- GONZÁLEZ MONFORT, N.; SANTISTEBAN, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, pp. 41-47.
- LLOBET, C.; GONZÁLEZ MONFORT, N.; HENRÍQUEZ, R.; PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). L'enseignement de la guerre civile espagnole dans l'Espagne démocratique. En Falaize, B.; Koreta, M. (dir.). *La guerre d'Espagne: l'écrire et l'enseigner*. Lyon (France): Institut National de Recherche Pédagogique, pp.129-165.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. *VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. 25-27 de febrer de 2010, UAB. En vies de publicació.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ VALENCIA, G.A. (2010). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Pagès, J.; González Monfort, N. (coords.). *La construcción de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp.159-170.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, pp.12-15.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia), 15-31.

This image shows a full page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

[illegible]



Joan PAGÈS/ Montserrat OLLER

Didàctica de les Ciències Socials, GREDICS, UAB

Les competències del professorat de Ciències Socials: quines són? Com s'aprenen?

"Teacher education, both initial preparation and ongoing development, is a time of change and challenge. Teacher educators are confronted with the need to prepare teachers to meet complex and changing sets of demands". (p. 1)

Susan ADLER. 2004. "Introduction". In ADLER, S. (ed.): *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. IAP, p. 1-7

"La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI".

Jacques DELORS. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/UNESCO, p. 161-162

Quines són les competències que ha de desenvolupar el professorat responsable d'ensenyar ciències socials, geografia i història o educació per a la ciutadania en l'ensenyament obligatori i en el batxillerat? On les ha d'aprendre i com?

Les competències professionals del professorat per la gestió de l'aula i per l'ensenyament formen part del discurs sobre el desenvolupament professional del professorat i han constituït i constitueixen una de les línies de reflexió i debat més potent en qualsevol reforma curricular. És sabut que una de les claus de l'èxit o del fracàs d'un sistema educatiu rau en el seu professorat. Ara bé ser la clau no vol dir ser el responsable del que succeeix a les aules. El professorat és format i la formació del professorat està reglada políticament i constitueix la peça fonamental per comprendre el que succeeix o deixa de succeir en l'ensenyament i en les reformes. Per altra banda, la formació del professorat, la inicial i la continuada, és un dels elements clau del seu desenvolupament professional. Quines competències desenvolupen els professors i les professores per ensenyar?

En la literatura actual existeix un discurs força desenvolupat en relació amb les denominades competències generals per ensenyar. Però, en canvi, existeix menys reflexió, i molta menys recerca, relacionada amb les competències per ensenyar disciplines concretes, en el nostre cas ciències socials, geografia i història o educació per a la ciutadania. Sovint, en les competències generals es menciona el desenvolupament de competències específiques per ensenyar continguts concrets, però queda encara molt camí per córrer.

Les revisions de la investigació sobre el professorat de ciències socials, geografia i història (per exemple, Hover, 2008, o Whitson, 2004) posen de relleu la importància de definir el seu desenvolupament professional i les seves competències a partir dels problemes de la pràctica d'ensenyar. I també evidencien les dificultats existents per concretar unes competències específiques vinculades a les disciplines que han d'ensenyar. En canvi, les competències generals estan molt més definides i, a vegades,



tapen els problemes relacionats amb la manca de propostes concretes vinculades a sabers concrets.

En la nostra ponència plantejarem algunes idees relacionades amb el desenvolupament professional del professorat per ensenyar ciències socials, geografia i història. Ubicarem el desenvolupament en l'actual marc de les competències tant les generals com les pròpies de l'ensenyament de les assignatures de la nostra àrea. Analitzarem les característiques que els documents ministerials atorguen a les competències tant en la proposta del màster de formació del professorat de secundària i batxillerat com en el grau de mestre de primària així com algunes de les propostes sorgides arrel de la implantació del màster de formació del professorat de secundària. Presentarem alguns exemples de propostes de competències del professorat de l'àrea i conclourem revisant algunes teories i algunes idees que sembla que el pas del temps ha fet caure en l'oblit però que creiem que tenen encara una gran potencialitat transformadora (els professors com a intel·lectuals de Giroux, 1999, o la formació de professionals reflexius de Schön, 1992) i recuperarem algunes de les actuacions realitzades des d'aquest departament en la relació teoria-pràctica en la formació de mestres (l'exemple Pla Farreres) i en la relació formació inicial i formació permanent, els FOPI).

Referències bibliogràfiques

- AVILA, Rosa M^a/LÓPEZ, Rafael/FERNÁNDEZ, Estibaliz. 2007. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GUIROUX, Henry A. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós-MEC
- HOVER, Stephanie van. 2008. « The professional development of social studies teachers ». In LEVSTIK, Linda S./TYSON, Cynthia A. (ed.): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York. Routledge, p. 352-372
- LEGENDRE, Marie-Françoise, 2008. "La notion de compétence au coeur des reformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changement en profondeur?". In AUDIGIER, François/TUTIAUX-GUILLON, Nicole (sous la direction de): *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles. De Boeck, 27-50
- SCHON, Donal A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.MEC
- WITSON, James A. 2004. "What social studies teachers need to know". ADLER, S. (ed.): *Critical Issues in Social Studies Teacher Education*. IAP, p. 9-35

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Comunicacions

Experiències

Dolors Bosch

Institut Joaquina Pla i Farreres

La incorporació de les competències bàsiques en la presa de decisions

L'Institut Joaquina Pla Farreras de Sant Cugat està situat al barri de sant Francesc, a la perifèria del municipi en una zona industrial. Aquest és l'onzè curs del centre Els primers quatre anys va estar ubicat en edificis provisionals, dispersos i en condicions de precarietat. El curs 2005/06 va estrenar nou edifici, amb el nou centre es consolida la demanda.

Actualment, és un centre amb 52 professors i més de 500 alumnes, un creixement evident si es té en compte que es va començar amb 9 professors i 70 alumnes. Segons les dades de matriculació es pot afirmar que majoritàriament l'alumnat del centre és d'un nivell socio-econòmic mitjà-baix.

Al llarg d'aquests anys per donar una resposta a les exigències de la societat actual s'ha anat configurant un model de centre en el què projectes emprenedors han fomentat el canvi, la iniciativa, la innovació i la millora en la qualitat de l'educació. El centre s'ha adherit a projectes d'innovació entre altres els del Departament d'Educació i des del 2008 es desenvolupa un Pla Estratègic d'Autonomia de Centre.

S'introdueixen amb força les noves tecnologies i es dissenya un model organitzatiu on la participació en la presa de decisions, els projectes compartits, la coordinació, la formació



de centre, el treball amb la resta d'agents educatius de l'entorn i els processos d'avaluació defineixen el centre.

La incorporació de les competències bàsiques en la presa de decisions de l'institut

A partir dels canvis proposats per la Llei Orgànica d'Educació (LOE), el centre es planteja prendre un seguit de decisions que tenen l'Educació Competencial com a eix vertebrador. Es replanteja el currículum com una oportunitat per a donar resposta als reptes d'un món cada cop més global i complex, entenent les competències com a eina i també com a finalitat.

La finalitat última d'aquest aprenentatge competencial és que els nois i les noies, en acabar la seva escolarització, hagin adquirit les eines necessàries per entendre el món per tal que esdevinguin persones capaces d'intervenir de forma crítica i activa en la societat plural, diversa i en canvi continu en què ens trobem. L'institut coherentment amb aquesta finalitat aposta per l'atenció a la diversitat i per desenvolupar projectes de centre que potencien la participació de l'alumnat dins i fora de l'institut.

Pla de dinamització del treball de les competències bàsiques al centre

El 2007 s'inicia al centre un procés de reflexió del currículum per la incorporació del treball competencial al centre. Amb el suport de l'equip directiu, del claustre i de la inspecció educativa es crea la comissió de competències bàsiques (CCb) per donar resposta a un ensenyament, aprenentatge i avaluació competencial. La CCb està formada per representants de tots els departaments i equips docents per facilitar la presa de decisions compartides.

Al llarg de quatre anys, la CCb ha treballat per portar a l'aula el treball de les competències bàsiques (Cb). S'ha consensuat el "Document Marc" (DMCb), on les 8 Cb proposades per la LOE s'han definit i concretat amb la voluntat de compartir criteris. L'objectiu és poder-les desenvolupar amb coherència des de totes les àrees i equips docents. Per cada concreció hem elaborat una proposta d'indicadors que ens ha de permetre dissenyar activitats competencials per facilitar-ne l'ensenyament-aprenentatge i l'avaluació.

Aquest document marc, aprovat pel claustre, permet un llenguatge comú i facilita la presa de decisions compartides per l'equip de professorat. Per donar cabuda a les decisions preses en el DMCb s'elabora una graella de programació que permet donar coherència i cohesió al treball competencial a l'aula.

El pla de treball de la CCb de cada curs proposa eines i estratègies, elements de reflexió i accions de millora per donar resposta a aquest plantejament competencial de centre. Aquestes propostes tenen una doble vessant, la de treball compartit en projectes de centre (amb participació de tota la comunitat educativa) i la que permet al professorat el disseny, aplicació i avaluació de les unitats didàctiques de les seves programacions.



L'ensenyament-aprenentatge-avaluació de les ciències socials a la llum de les competències bàsiques

Les decisions del professorat a l'hora dissenyar la seva programació giren a l'entorn de dos grups de treball, el departament/àrea pel que fa a la selecció i seqüenciació de continguts i l'equip docent pel que fa a la organització i planificació del treball de les competències bàsiques.

La programació d'una unitat didàctica de ciències socials parteix de (a) les decisions de centre respecte al DMCb i a la graella acordada; (b) del departament/àrea respecte als criteris de selecció i la seqüenciació dels continguts; i (c) de l'equip docent respecte a la coordinació del treball competencial

Així, en la Unitat Didàctica de 4t d'ESO que es presenta, "De súbdits a ciutadans" els continguts han estat seleccionats segons els "conceptes socials clau" (recerca coordinada per P.Benejam). Les competències activades pel seu ensenyament-aprenentatge i avaluació són la: "Comunicativa i lingüística", "Artística i cultural", "Aprendre a aprendre" i "Social i ciutadana". Els objectius d'aprenentatge resulten del vincle entre les Cb i els continguts. Els criteris d'avaluació recullen les evidències de l'aprenentatge que es pretén (ens guien els indicadors decidits en el DMCb per l'avaluació competencial). I finalment, les activitats seqüenciades segons les "fases d'aprenentatge" (exploració, introducció, estructuració i aplicació), i la metodologia que es basa en el treball cooperatiu i el diàleg a l'aula.

Algunes consideracions

La presa de decisions compartides són el motor que dinamitza el centre, l'esforç de equip de professorat que dinamitza el treball competencial genera canvis i configuren una definició de centre en el que els reptes es converteixen en oportunitats.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Josep Baluja

Camp d'Aprenentatge dels Monestirs del Císter

El mestre competent

La paraula competent, un adjectiu, normalment ens porta a una persona que sap fer bé una cosa, que es apte, hàbil, capacitat, coneixedor, preparat. Però també es mou en un camp semàntic que inclou competidor, competència, competir... El substantiu comparteix significat amb aptitud, habilitat, efectivitat, coneixement o destresa. El problema és el que pretenem que signifiqui en educació i sobretot quins objectius amaga. Hi ha una pregunta que es fa el professor Gimeno Sacristan (Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?): Ajuda aquest llenguatge a fer a l'alumne un millor coneixedor del món i el fa més compromès en la seva transformació?

Primer caldria interrogarse-se què entenem nosaltres pel concepte "ser competent". En segon terme caldria incidir i preguntar-se que és ser competent en el model de societat que s'està dibuixant. En tercer lloc caldria saber quina escola s'està dissenyant i quin paper es preveu que tinguin els mestres en l'ensenyament on sembla que les noves tecnologies estan captant l'atenció d'una manera quasi exclusiva tots els nostres moviments. Com es diu en una editorial d'un diari que analitza el fenomen d'internet "tenim més informació, més de més qualitat i més de menys qualitat"

Si un fa cas a tots els discursos que proliferen últimament, la clau de l'ensenyament està en les noves tecnologies i en seu ús aclaparador a les aules.

Ja entenc que no és del tot cert, però la percepció comú és que és així. És veritat, és un instrument molt vàlid, important, necessari, objectivament molt útil, podríem dir que imprescindible. Però no deixa de ser un instrument. S'està donant la sensació general de que l'èxit educatiu radica exclusivament en la col·locació d'un ordinador per nen i una pissarra digital per mestre. Perdoneu-me si sóc antic, potser si que ho sóc, però encara defenso que entre l'ordinador personal i la pantalla digital hi ha dos elements a tenir molt en compte: l'alumne i el mestre. Penso que mentre no considerem al mestre i la seva formació, mentre no considerem la feina professional del mestre, continuarem essent deficitaris educativament parlant. Hi ha estudis que corroboren aquesta afirmació. L'èxit de molts programes educatius diferents, dissenyats per societats diferents, està en la valoració que es fa de la professió de mestre, de la exigència i la responsabilitat que se li demana en el seu exercici i de la cura que es té de la seva formació.

Una altre tema és la societat que volem, el tipus de futur que dissenyem. És evident que un element important en tota la operació educativa d'un país és la quantitat de finestres que ensenyem a obrir i, molt important, ser conscient que cada finestra porta un paisatge i cada alumne té dret a mirar el seu paisatge, el que desitja i el que li és



possible. També penso que l'escola pot contribuir, no solament a ensenyar cada paisatge individual, sinó també que ha de pensar en millorar-los, si més no per allò tant poc practicat com és el fet de la igualtat d'oportunitats.

En definitiva, per parlar de mestre competent s'haurien de dissenyar en quins camps i amb quins objectius ha d'exercir el futur mestre les seves competències

És l'ensenyament un art? Si no ho és s'assembla bastant. Nosaltres, els mestres, pretenem com Miquel Àngel cercar i potenciar la part més valuosa d'un material que encara no té forma definitiva. El professor Argullol defensa que la ciència i l'art tenen diferents temps. "El tiempo de la ciencia es un tiempo lineal en que cada descubrimiento invalida los anteriores. En cambio el tiempo del arte es un tiempo circular en el que cada nueva aportación convive con las aportaciones del pasado".

Potser si, de fet sant Agustí ja defensava que "L'educació és l'art de fer germinar les llavors internes. Que aquestes llavors es desenvolupin, no per incubació sino per estimulació amb oportunes experiències suficientment variades i riques, i sentides com a sempre noves, inclús per aquell que les ensenya".

Jo penso que hi ha tres elements essencials en el camp de l'ensenyament i de l'educació que no han variat al llarg del temps: el mestre i l'alumne per una part i els valors humans per una altra. La clau doncs d'un bon ensenyament, d'una bona educació radica, com sempre, en les competències del mestre i en l'interès de l'alumne per ser competent. El mestre ho ha de ser per què és la seva professió i els alumnes pel bon treball que es faci al seu voltant. I el "seu voltant" vol dir, entre altres moltes coses, el disseny de societat que acull als alumnes (lleis educatives, objectius d'aquestes lleis educatives...) i l'ambient en el que es mou, en el que practica tots els seus sentiments, en el que sumia, en el que es va construint la seva personalitat.

Deiem que eren importants el mestre i l'alumne i haurem d'afegir que ho és també el pla educatiu que té aquella societat en que està integrat i també "l'ambient" en el que desenvolupa l'activitat. La famosa frase de Macluhan "el mitjà és el missatge" és reconvertida pel professor Posdman (La enseñanza como actividad crítica) en "l'ambient és el missatge". Missatge o ambient pot ser que signifiquin les percepcions que una persona té, les actituds que pot adoptar, les sensibilitats que pot desenvolupar"

Perquè l'alumne és un tot-persona. Qualsevol moviment que intentem sobre l'individu provocarà canvis en molts elements que estan interconnectats. Fem moure les emocions, els sentiments, les intel·ligències o l'autoestima, entre altres moltes coses més o menys significants. Plató ho deia "perquè l'educació sigui adequada ha de tenir una base emocional... L'alumne és divers, entre altres coses per la diversitat d'entorn, per "l'ambient" en el que es desenvolupa la seva vida, la seva quotidianitat, i si "l'ambient és el missatge" cadascun d'ells porta unes seqüències en el seu disc dur que caldrà tenir molt en compte. Perquè és indubtable que tots aprenem a partir del que tenim dins i això ens fa diferents els uns dels altres i ens fa reaccionar de diversa manera davant del mateix fet. Ja que avui parlem de ciències socials hem de pensar que els individus som



història i som geografia, tot en un pac, i com diu Martí de Riquer “ la història és la mestra de la vida que ens ensenya el que ha passat i és la que ha de dir-nos com comportar-nos” i la geografia és l'espai on es desenvolupen els nostres comportaments.

Però, parlem de les competències dels mestres.

Competent en què? Competent per a què?

De cop i volta ens hem posat a treballar per competències. Hem passat per la pedagogia dels centres de interès, la constructivista, la pedagogia reflexiva, per citar unes quantes maneres d'ensenyar bé. Ara són les competències. Jo tinc els meus dubtes en prioritzar uns mètodes sobre els altres. M'agrada més saber el projecte d'escola, de societat que es dibuixa abans que la utilització de qualsevol mètode.

Jo sempre he pensat que un mestre bo és aquell que ensenya bé. I ensenyar bé vol dir saber quins alumnes tens, qui són i com respiren i l'ambient que respiren, donar una bona base estructural, d'habilitats i de coneixements per què els alumnes del que ets responsable sàpiguen fer les preguntes adequades i sàpiguen trobar les bones respostes.

Em preocupa, des del punt de vista de l'educació i de l'ensenyament, i a banda de la indefinida definició de competència, la filosofia que s'amaga a sota dels que la formulen. Em preocupa si aquesta renovació té exemples concrets i experiències concretes que ens ajudin si més no a veure el camí cap a on anem

Qui formula? Són els estats o és la societat? Per què hem d'elegir aquest camí? Quin consens social té? Quins objectius, quines intencions? I sobre tot, i aquesta és la pregunta d'avui, quins mestres volem i quines qualitats didàctiques i humanes ha de tenir un mestre per ser competent?

Bibliografia:

Rafael Argullol. Aventura. Una filosofia nómada Ed. Debolsillo

N. Postman. La enseñanza como actividad crítica. Ed Fontanella

J. Jimeno Sacristan. Educar por competencias, ¿que hay de nuevo?. EdMorata

[illegible]

Carles Garcia

Professor d'Institut

Ciudadans en un món de ciutats grans o de grans ciutats?

Amb el títol, "Ciudadans en un món de ciutats grans o de grans ciutats ?", la proposta que es presenta per la seva anàlisi s'ha portat a terme a principis dels segon trimestre en uns grups d'ESO. Es tracta de grups d'una trentena de nois i noies de tercer d'ESO en un centre d'un barri obrer de Barcelona. Són grups força homogenis amb una motivació acceptable per l'aprenentatge, malgrat l'evident displicència formal.

En el context de la formació continuada dels docents, el professorat havia participat en un curs relatiu a les competències i estratègies d'aprenentatge. Els resultats de la nostra avaluació educativa convidaven al conjunt dels docents a nivell de competències transversals a :

- Donar èmfasi a saber construir els diferents tipus de textos
- Reforçar la cerca d'informació en diferents fonts d'informació i ajudar a aprendre a discriminar i valorar les fonts en relació a la qualitat
- Potenciar l'aprenentatge cooperatiu i els espais d'intercanvi de punts de vista entre l'alumnat
- Millorar el plantejament de l'avaluació i l'autoavaluació

El treball per competències que vertebrava la nostra intervenció a l'aula recull aquestes propostes i, tractant-se de Ciències Socials, pretén desenvolupar específicament les competències i subcompetències pròpies, enunciades genèricament com a competència en el coneixement i la interacció amb el món físic i competència social i ciutadana

És una proposta compartida amb els companys d'altres matèries, encara que aquí només s'inclouen una part dels materials aplicats en unes classes de Ciències Socials.

La nostra concepció de la finalitat de l'educació i de les Ciències socials s'emmarca dins de la teoria crítica i, per tant, els nostres esforços s'orienten a preparar model de persona i de societat democràtics. Els conceptes claus i els continguts seleccionats, els mètodes i les estratègies d'aprenentatge seguides, la inclusió d'unes determinades habilitats cognitivolingüístiques, el tipus d'avaluació escollida o la mateixa gestió de l'aula proposada en són una conseqüència.

Dels diferents mètodes i estratègies possibles, ens ha semblat que incorporar a la seqüència un treball per projectes - organitzat en grups cooperatius- podria potenciar la motivació, la responsabilitat, l'autonomia i la motivació dels joves ciutadans.

En una primera fase de l'aplicació, s'expliciten i es comparteixen els objectius i els criteris d'avaluació de la unitat amb l'alumnat; es posa l'èmfasi en la finalitat, els continguts i la

A la seqüència 2, contextualitzem el procés d'urbanització, què és una ciutat, què entenem per una ciutat gran i una gran ciutat, què tenen de comú i de diferents avui dia les ciutats i quins són els principals agents que intervenen en la planificació urbana. Tanquem aquesta seqüència amb una primera aproximació a les problemàtiques urbanes. A la seqüència següent, organitzats en grups cooperatius, trien diferents problemes que ens han semblat importants i que ens preocupen com a ciutadans i desenvolupen diversos projectes hem triat alguns dels problemes que ens han semblat més importants.

Hem valorat adequadament aquest primer pas en el nostre treball per competències. L'alumnat manifesta més implicació, molts evidencien millores en el seu procés d'aprenentatge i facilita l'atenció diversitat. No obstant, encara falta molta coordinació horitzontal i vertical entre el professorat rebaixar el nombre d'alumnes que, tot i la seva capacitat, resten "sorpesos" pel canvi metodològic i els seus resultats acadèmics resten negativament afectats.

[illegible]

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

M^a Isabel Rodríguez Gimeno
Escola Collserola Sant Cugat del Vallès.

La cohesió social del centre vista des de la competència social i ciutadana.

Introducció

El nostre centre per la situació complexa que ha viscut els últims anys dins de la població i el barri en la qual estem ubicats ha estat un lloc de confluències de cultures i també primerenc en afrontar situacions educatives diferenciades que necessitàvem una resposta i una reacció ràpida per afrontar amb un màxim d'equitat i igualtat amb tots els nostres alumnes i famílies.

Aquesta situació ens va permetre reaccionar d'una manera positiva, cercant la innovació i engegant projectes i plans de treball on la intervenció de la comunitat educativa fos de corresponsabilitat i d'intervenció.

Estem fent un procés d'observació i anàlisi introspectiu per detectar internament totes aquelles activitats en las quals nosaltres treballem CSC.

Estem vivint un canvi de paradigma. El segle XX va ser el període històric de l'alfabetització i hi va tenir molt pes un dels objectius finals de l'educació, el que fa referència als coneixements, als continguts, als sabers. S'intuïa que l'altre objectiu final era el social, hi vam posar molt d'èmfasi en l'etapa d'educació infantil i formava part del currículum ocult, d'aquelles dinàmiques que es duïen a terme per iniciatives personals de cada professional. En aquest començament d'un nou segle fem unes passes més incloent i explicitant la transversalitat de les dimensions personal i social de les persones que eduquem. Hem passat d'unes disciplines i d'uns conceptes en els que els individus eren el centre -psicologia centrada en l'individu; individualisme i competitivitat- a altres enfocaments més ecològics -psicologia i pedagogia sistèmiques; treball en



equip...- a partir de l'interès que es desenvolupa els anys 90 per al desenvolupament emocional, social i moral.

Quan parlem de *competència social* fem referència a **relacions**, a **convivre**.

La *competència ciutadana* comporta **participació cívica** per a incidir en el món en el que vivim.

- La societat multicultural, les relacions interculturals.
- La sociabilitat suposa una aptitud per a la convivència.
- Les relacions de vincle ("apego").
- La nostra història. La nostra societat a través de la història. La societat del segle XXI: interculturalitat, convivència de diferents cultures, diferents maneres d'entendre, veure i viure el món.
- Les normes formals que es van adquirint progressivament en la convivència entre iguals i en un entorn escolar.

Què estem fent en relació amb aquest factor de la CSC?

Treballem la vinculació social.

En l'àmbit de centre (transversal):

- **Pla d'Acollida de centre** . Un pla d'acollida extens on anem introduint amb el pas de l'experiència nous àmbits:
- **L'acollida a les noves famílies** que arriben al centre . Mini crèdits.
- **Pla d'acollida d'aula**. Alumnes que acullen a alumnes. Pla de treball del tutor i dels alumnes
- **Pla d'acollida als nous docents** que arriben al centre
- **RII**, Revisió , Aportació des de la mediació el tractament i resolució dels conflictes . Pla de convivència
- **CAD** Present a la comissió pedagògica. Disseny de protocols d'actuació i gestió de casos de mediació.



Aula d'Acollida.: Un espai del centre on conviuen múltiples cultures en harmonia i en convergència amb el tarannà cultural del projecte de centre. No és un espai segregador ens al contrari és un espai obert on poden participar diferents alumnes en moments puntuals. Les zones de treball poden traslladar-se a altres **espais del centre**.

Aspectes que cuidem i treballem com equip educatiu.

- **Pla Educatiu d'Entorn:** cohesió social (alumnes i famílies), escola barri, municipi.
- **En l'àmbit de les famílies i resta de la comunitat educativa :**

Pla d'Acollida per a les famílies, acollida al personal no docent del centre.

Participació en activitats del Pla de Dinamització (municipals) i en activitats intercentres.

- **Relació família - escola. Treball amb les famílies**

Les famílies participen en la gestió del centre. S'han format 10 comissions de treball mixtes formades per mestres i famílies que comparteixen i col·laboren àmbits de treball a més dels càrrecs institucionals ja establerts

Pla estratègic. Concepte de comunitat educativa entesa com a participativa i gestionadora del centre .

Comissions mixtes

- Comissió de socialització de llibres
- Comissió de la revista " la Mirada del Collserola" Participació de les famílies, alumnes i mestres
- Comissió web. Obrim una finestra a l'exterior
- Comissió de Valors i diversitat : Tallers de pares i mares, tallers de llengua català, àrab, castellà. Coordinació amb la comissió del Pla d'entorn.
- Comissió de medi ambient i cura de l'entorn.
- Comissió d'esports- Pla D'entorn Dinamització de les activitats esportives del centre.
- Comissió econòmica: Supervisió de la economia de centre, sortides i colònies, beques, microcrèdits de llibres etc
- Comissió de menjador. Supervisió dels aspectes nutricionals, coordinació d'activitats de lleure, monitoratge etc.
- Comissió de festes: Organitza i coordina festes de participació de totes les famílies: Dia del bricolatge, 25è aniversari, festa fi de curs organització, infraestructures i càtering per 700 persones
- Comissió de mares i pares delegats de classe. Col·laboració amb les tutores i el centre.

- ### **Projecte de centre. Àmbit relació família - escola.**

Desenvolupament del currículum transversal:

Treballem la dimensió personal i social desenvolupadora pensament i del diàleg.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Montserrat Palou

Professora d'institut

Competències audiovisuals: La crisi! Quina Crisi?

«L'Educació Audiovisual és un dels pocs instruments que professorat i alumnat tenen per començar a desafiar la gran desigualtat de coneixement i de poder que existeix entre els que fabriquen la informació pel seu propi interès i els qui la consumeixen innocentment com si es tractés de notícies o diversió.» LEN MASTERMAN

Les competències audiovisuals, acompanyen a l'individu per a interpretar i analitzar des de la reflexió crítica les imatges i els missatges audiovisuals.. La comunicació audiovisual s'expressa amb imatges i/o so en qualsevol mena de suport, de la fotografia, cine, radio, televisió, vídeo fins els videojocs, les xarxes d'Internet, etc.

La realització de projectes audiovisuals sintetitzen, dinamitzen i potencien les altres competències demanades per l'escola. Però l'escola tindrà molt ha haver en la formació de l'espectador "emancipat" que ja no només mira i sinó que a més participa en la creació d'una comunitat interactiva, crítica i activa, capaç de transformar les coses i les realitats més enllà de les aparences.

Aquesta comunitat que es tornarà en assemblea on les persones podran prendre consciència de la seva situació i interessos, fomentant la participació de la ciutadania als més jove, obrint la porta a aquest format i estil de vida, accedint plenament a l'expressió i realització del seus drets de ciutadania. Se situant-se entre "el públic teatral i la comunitat, entre la Mirada la passivitat, entre l'exterioritat i la separació, entre la mediació i el simulacre; oposicions entre el que és col·lectiu i el que és individual, la imatge i la realitat vivent, l'activitat i la passivitat, la possessió d'un mateix i l'alienació".

Al professorat li correspon ja un nou paper transformatiu, el suprimir la distància entre el seu saber (que ara també és ignorància o recerca del saber) i la ignorància del ignorant (que ja abans té una motxilla carregada caòticament de coneixements) tal com



defensava Jacotot³, ara cal instrumentalitzar aquesta ignorància, dotant-la d'eines per estructurar les narracions i las interpretacions dels nous sabers que deixen de ser d'un conjunt de coneixements que estarien a la mà, per ser essencialment un posicionament ètic i social eclipsant l'embrutiment alienant i les desigualtats d'intel·ligències del vell capitalisme. Amb en aquest "posicionament" adquireixen sentit les competències audiovisuals i el pensament crític.

Cal dir que les pel·lícules no són un mer o d'altre mètode d'ensenyament sinó una nova forma de text pedagògic que no només reflexa la cultura sinó que la construeix, per tan que a la vegada que construeix el text fílmic també construeix la societat. Per tot això, el nou paper dels professors està ple d'interrogants i de posicionaments enfront de la banalitat, la liquidesa i la manca de necessitat dels individus en la societat de l'espectacle, situant-nos entre H. Arendt, S. Baumann i G. Debord, per trobar camins audiovisuals i desenvolupant ciutadans en una societat que està per construir entre tots, on tothom ha de trobar el seu paper i la seva contribució més enllà de la seva precarietat social, política i cultural.

Des d'aquestes "necessitats" i "d'aquesta interactivitat multimèdia" cal enfrontar temes que l'escola situa fora del currículum tradicional, com ara el de la Crisi econòmica, en la que estem submergits mundialment des de l'any 2008 i que esdevé un "imaginari" necessari per enfrontar la realitat de l'alumne. Aquesta experiència s'inscriu en una reformulació del paper de l'estudiant, del jove, que aborda l'anàlisi del context on es produeixen les transformacions socials en les que es un subjecte actiu i participatiu.

LA CRISI! QUINA CRISI?, QUÈ ÉS LA CRISI?

Context de l'experiència

L'experiència dirigida a alumnes de Quart d'Eso de l'Ins. Collserola de Barcelona però té com a base una recerca personal en l'àmbit de l'antropologia audiovisual portar a terme l'any 2008.

L'extracció obrera i immigrant del meu alumnat m'ha portat a entomar aquest tema davant del seu imminent accés al món laboral i al context socioeconòmic de la crisi que els envolta i els compromet com a ciutadans.

Objectius i continguts

1. Facilitar l'obertura i l'aprenentatge d'un nou llenguatge per a ells, que és a la vegada un llenguatge tècnic, on tenir la possibilitat de sentir-se creatiu i reconegut en la seva obra, com a mirall i microscopi per mirar i reflexionar sobre la societat actual..
2. Fer ús del cinema com a instrument de simulació emocional i intel·lectual i de qüestionament dels propis estereotips i prejudicis al voltant de temes com la pobresa, la violència, les ignoràncies, etc.
3. Oferir la possibilitat de trobar en els pel·lícules una eina d'anàlisi i comprensió de la realitat social dins del marc econòmic, abordant la noció de capitalisme, liberalisme econòmic, mercat, lleis del mercat, l'indar ètic i econòmic del mercat, el paper del consumidor i del ciutadà.

³ Rancière, Jacques (2003): *El maestro ignorante*, Ed. Alertes, Barcelona

Descripció de l'experiència

El punt de partida amb la visualització de fragments de pel·lícules com: *Qué bello es vivir* (1946) de Frank Capra, vinculada a la Crisi del 29 i les seves conseqüències en la societat nord-americana i mundial, *El gran salto* (1994) dels germans Coen; *La cuestión humana* (2007) de N. Klotz; *El Capitalismo una historia de amor* (2009) de Michael Moore.

□ Resultats i Valoracions

A l'iniciar aquesta experiència, vaig pensar en la capacitat d'il·lusionar i d'interessar els alumnes però també com podria ajudar la fotografia i el cinema al seu desenvolupament com a estudiants i ciutadans.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Francesc Cullere

Escola la Noguera

Treball actiu, un nou repte educatiu.

Aquesta és una experiència pedagògica i didàctica iniciada el curs passat dins l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural amb alumnat de segon curs de cicle superior d'educació primària d'una escola d'una línia –escola La Noguera– ubicada en un barri perifèric de la ciutat de Balaguer. La ràtio mitjana d'alumnes per aula és de 25, un 20% dels quals forma part de la població escolar immigrada.

Sens dubte, la LEC (Llei d'Educació de Catalunya) ens ofereix una nova oportunitat que no hauríem de deixar passar de llarg. Una oportunitat de canvi qualitatiu a les aules que ens permet trencar amb velles (i algunes, obsoletes) estructures. Vivim en un món on l'augment d'inputs i la pluralitat de valors i d'opcions és una constant diària. No podem concebre l'adquisició d'una competència només a través de la transmissió de continguts sinó per mitjà de noves propostes didàctiques que plantegin situacions en contextos reals de la vida.

Fidel a aquesta idea, neix la proposta de treball que presentem. Val a dir que un antecedent de l'actual experiència cal trobar-lo en la participació a nivell de centre, el curs 2004/05, en el projecte "L'escola adopta un monument" conjuntament amb el Camp d'Aprenentatge de La Noguera i la Universitat Autònoma de Barcelona.

Aquest treball endegat parteix de la idea de potenciar l'estudi del currículum a partir de les possibilitats educatives que ens brinda l'entorn més immediat, tot prescindint del llibre de text. El treball prioritza aspectes com:

- La motivació i l'interès del propi alumnat. En aquest sentit, intentem generar tasques a partir d'una referència obligada, la seva pròpia realitat: la ciutat, la comarca, amb tot el seu fons històric, cultural, natural i, en general, pedagògic. Deixem una porta oberta a propostes de treballs que sorgeixin del propi alumnat.



- La metodologia de treball, consistent en l'aprenentatge cooperatiu. Treballant en equip compartim aprenentatges, estratègies, actituds, fomentem el debat reflexiu, la interacció, la inclusió escolar, l'autonomia, l'ajuda mútua, etc.
- El pas anterior condueix a construir plegats el coneixement. El mestre o mestra esdevé un pont entre alumnat i coneixement. Tot plegat, facilitarà en el nostre alumnat el desenvolupament de competències per resoldre situacions de la vida d'una manera eficaç. Podem, així, des de l'escola, jugar un paper actiu en la formació de nous ciutadans/es.

Cadascun dels temes s'enfoca d'una manera col·laborativa comptant amb el suport de professionals, familiars, ex-alumnes, ex-professors/es, entitats, institucions, etc d'àmbits externs a l'escola: Biblioteca Municipal, Servei Educatiu, Museu Comarcal, Associació Musulmana, Ajuntament de Balaguer, Camp d'Aprenentatge de La Noguera, etc.

Intentem incloure en la programació de cadascun dels temes algun taller, visita, sortida, visualització de mitjans audiovisuals, etc que d'una manera més experimental, manipulativa i vivencial complementen la tasca a l'aula.

L'ús de la tecnologia digital adquireix una importància cabdal. La cerca, l'anàlisi, el procés, el contrast, el tractament de la informació, per una banda, i l'ensenyament-aprenentatge de programari, aplicacions i eines informàtiques, per l'altra, potencien la competència digital. En aquest sentit, ens endinsem en la idea d'adaptar l'escola als nous canvis i reptes socials.

El potencial humà i cognitiu que té el nostre alumnat. L'escola ha de ser un espai de reconeixement de les seves fortaleces, un marc excepcional per a potenciar individualitats i on la suma d'aquestes generi i enforteixi coneixement i capacitats.

En resum, un treball cooperatiu que pretèn activar processos d'ensenyament i aprenentatge amb més excel·lència i amb mires cap l'acció de "contagiar la passió d'aprendre" (Perkins, 2008) en el nostre alumnat. Un treball que vol generar espais educatius amb ànima. Tot, sempre, amb el compromís pedagògic i professional del mestre o mestra.

A tall d'exemple, un dels treballs:

Balaguer Medieval: la ciutat de les tres cultures.

Treball guiat de recerca a través d'internet.

Visita al Museu Comarcal. Taller amb troballes arqueològiques originals.

Visita al jaciment del Pla d'Almatà on té els seus orígens àrabs la ciutat de Balaguer. Petita representació teatral in situ ambientada en l'època.

Visita a la Mesquita de Balaguer. Recepció per part de la comunitat musulmana. Tast de productes típics, explicació de la seva cultura i taller d'escriptura àrabiga. Amb l'especialista de música, cantem i interpretem amb flauta la cançó "Salam Alaikum". Muntem un pòster digital sobre la cultura àrab amb el programa glogster com a obsequi de l'alumnat.



Comunicacions

Recerques

Liliana M. Del Basto Sabogal

Universidad de Antioquía (Medellín, Colombia)

La competencia comunicativa eje de la formación ciudadana y responsabilidad social de la educación

El contexto educativo, como espacio en el cual se forman los jóvenes en disciplinas y profesiones y para la vida y la convivencia, asume una clara responsabilidad social en la formación de sujetos morales y políticos, de ciudadanos, que respondan a las expectativas sociales en torno a su adecuado desempeño en el ámbito de lo público.

No podemos desconocer que la educación, lo que incluye a la Universidad, está sometida a un cuestionamiento sobre su sentido, sobre sus logros y sobre su papel en la sociedad. Se interroga la articulación entre la formación científica y técnica con la formación política, ética y moral para una sociedad con serios problemas de corrupción, desplazamiento, violencia generalizada, abuso de poder, exclusión, discriminación, indiferencia, etc.

En palabras de Martha Nussbaum, se presenta “una crisis silenciosa” en la que se están “produciendo” “generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos” (Nussbaum, 2010, 20).

En consecuencia, la Universidad, como institución que presta un servicio público y cumple una función social, responde a un compromiso con la sociedad que no se agota en la cualificación de profesionales que satisfagan los requerimientos de mano de obra del mercado laboral, sino que trasciende hacia el horizonte ético de la formación de



sujetos a través de una socialización política como categoría que permite el análisis de los procesos de formación de ciudadanos en el ámbito de lo público. Mediante ellos, el individuo llega a incorporarse a los asuntos que corresponden al colectivo y se aproxima a la toma de decisiones que superan el interés estrictamente individual y afectan la vida en sociedad.

Lo anterior sintetiza uno de los propósitos fundamentales de la Universidad, a saber, no sólo la correspondencia de los currículos con las necesidades del mercado laboral, sino la incorporación de elementos propios de una formación ciudadana para, desde las diversas profesiones y disciplinas, aportar realmente a la solución de los problemas de la sociedad y reconocerlos, no sólo en su dimensión estrictamente técnica (empírico-analítica), sino en sus implicaciones sociales, políticas, pedagógicas, éticas y ambientales.

De otra parte, al hacer alusión a la formación como tarea de la educación, y en particular como responsabilidad social de la universidad, emerge el tema de las competencias, remontándonos a los orígenes teóricos del concepto, lo que obliga a realizar una aproximación a la perspectiva teórica de Chomsky (Teoría cognitiva) competencia lingüística, a los aportes de Hymes (Estructura sociocultural/Juicios de valor) competencia comunicativa y, en particular con especial relevancia, a la postura de la Acción Comunicativa de Habermas (Teoría crítica de la sociedad/ética discursiva entendimiento libre de coacción) y, en consecuencia, a la Competencia comunicativa.

Desde esta última, se destacan los elementos de una concepción comunicacional crítica de la educación universitaria, de la formación que allí se realiza, que enfatiza en el carácter deliberativo basado en la comunicación y el diálogo. De igual forma, acentúa la fundamentación moral y ética de la acción comunicativa, así como el telos que, como hemos planteado, se orienta a consolidar una cultura ciudadana.

En consecuencia, desde esta perspectiva, la competencia comunicativa, se constituye en el fundamento de la competencia ciudadana, lo cual permite entender “por qué el objetivo principal del proceso educativo sí debe ser formar para la ciudadanía, dado que la educación y la práctica pedagógica son por su naturaleza comunicación” (Hoyos, 2005)

Estos planteamientos se desarrollan en la ponencia a partir de las deliberaciones de los jóvenes universitarios generadas en los procesos de investigación realizadas en torno a este tema.



Gabriel Villalón G. / Enrique Muñoz

Universitat Autònoma de Barcelona

El desarrollo de las competencias ciudadanas a través del uso de la memoria y de lugares de memoria.

Una propuesta para su enseñanza en Chile más allá del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La presente comunicación da cuenta de una propuesta de una revisión que se hace al currículo chileno de primaria y secundaria (ajustado durante el 2009) identificando las posibilidades que tiene la integración del uso de la memoria y los lugares de memoria en clases con el objeto de desarrollar las competencias ciudadanas. En la presente investigación partimos de la importancia que tiene la memoria y el desarrollo de la conciencia histórica para la educación para la ciudadanía sobre todo cuando pensamos en educar para el futuro.

Además hay que tener en consideración que ya que el currículo chileno considera el desarrollo de competencias ciudadanas como un objetivo fundamental transversal de la enseñanza nuestra propuesta no sólo propone actividades para el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sino que busca dar luces de cómo incorporar el uso de la memoria y lugares de memoria en otros cursos.

Debemos indicar que nuestra propuesta se ha elaborado pensando en la utilización de la memoria traumática y lugares de memoria vinculados a los horrores de la dictadura de Pinochet en lo específico el lugar de memoria que se utiliza para los ejemplos es el Parque por la Paz Villa Grimaldi (Ex centro de detención Cuartel Terranova).



Gemma Cardona Gómez

Departament de Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de Barcelona

Sergio Gallart Narbón

Cotutor dels alumnes d'Aula Oberta, Institut Segur de Calafell

Les competències bàsiques des del patrimoni: un experiència de diversificació curricular i experimentació a Calafell.

El debat sobre les competències bàsiques, i especialment sobre la seva implementació en els diferents àmbits educatius, possibilita compartir experiències i accions concretes que, dutes a terme des dels propis centres, enriqueixen el debat i la discussió sobre els problemes i les potencialitats que tenen les competències bàsiques com a metodologia educativa.

El cas que presentem s'emmarca dins la iniciativa d'Aula Oberta de l'IES Segur de Calafell. Es tracta d'un projecte de diversificació curricular amb alumnes de 3r i 4t d'ESO, en el qual es duu a terme una col·laboració amb el jaciment arqueològic de la Ciutadella Ibèrica de Calafell. Durant aquest curs 2010-2011, aquesta participació s'especifica amb accions relacionades amb el coneixement, la valoració i la implicació amb el patrimoni històric de Calafell: un matí a la setmana, els alumnes del programa de diversificació curricular duen a terme un seguit d'activitats relacionades amb el patrimoni i l'experimentació a la Ciutadella Ibèrica.

La transversalitat de la recerca patrimonial, basada en disciplines com l'arqueologia, la història o la història de l'art, és idònia per tal de potenciar l'aprenentatge per competències dins d'un marc d'educació i atenció a la diversitat, que en aquest cas concret es materialitzen afavorint alhora alumnes amb dificultats curriculars concretes.

Les accions que es duen a terme a la Ciutadella no s'emmarquen només fora de l'aula, sinó que es relacionen amb continguts que es treballen en el marc pròpiament escolar, treballant-se en les diferents matèries que cursen els alumnes dins de l'aula i lligant-se amb iniciatives extraordinàries que s'hi duen a terme com, per exemple, la col·laboració amb la ràdio local de manera periòdica.



Al llarg d'aquest curs, l'alumnat de l'Aula Oberta durà a terme amb la col·laboració de la Ciutadella Ibèrica un seguit d'activitats relacionades amb la història de Calafell, seguint un ordre cronològic i coneixent, des de diferents perspectives i metodologies, les restes materials de les societats del passat. Així, doncs, es realitzen sortides a centres patrimonials de fora del municipi, com les Mines Prehistòriques de Gavà o la ciutat de Tarragona, per tal de poder comparar-ho amb les restes patrimonials de Calafell del mateix període cronològic, acompanyant-ho d'activitats diverses per contextualitzar-ho degudament. L'objectiu és que l'alumnat sigui capaç d'establir comparacions, de conèixer realitats fora del municipi que pertanyen a una mateixa cultura i temps històric que allò que estan treballant en cada moment del curs.

Les accions que centraran més esforços i permetran treballar millor l'aprenentatge per competències seran les basades en l'experimentació arqueològica i artística: d'una banda, la construcció d'un forn ibèric de ceràmica experimental a la Ciutadella Ibèrica de Calafell i, d'altra banda, la reproducció d'una pintura mural medieval a Segur de Calafell. Ambdues activitats, treballades en forma de projecte al llarg de diverses setmanes, permeten un contacte directe de l'alumnat amb el patrimoni històric, de forma que el coneixement que n'adquireixen es basa en la investigació i l'experimentació des de dins. Alhora, l'objectiu final de totes dues iniciatives és la difusió d'aquestes manifestacions patrimonials, tant a nivell escolar com municipal i de la societat en general. El treball per competències assoleix, en aquests dos projectes, un caràcter global, doncs la metodologia arqueològica i el coneixement del patrimoni permeten, per la seva transversalitat, tractar totes les competències del currículum d'educació secundària.

De les dues iniciatives, ara mateix s'està desenvolupant la construcció del forn de ceràmica ibèric. El treball a partir d'hipòtesis, el replantejament d'aquestes, la resolució de problemes pràctics, el treball en equip i la organització del temps i del treball són qüestions a les que, setmana rere setmana, l'alumnat ha de fer front. Juntament amb la construcció a la Ciutadella, es duen a terme activitats a l'aula relacionades amb el forn: el tractament planimètric de l'estructura, la difusió del procés a través d'Internet i les xarxes socials, l'elaboració d'un torn i de peces ceràmiques per conèixer tot el procés...

Es pretén, a partir de totes aquestes accions, potenciar la motivació i l'aprenentatge de forma conjunta dins i fora de l'aula, relacionant tot allò que s'aprèn a l'escola amb allò que poden aprendre i descobrir fora d'ella. En definitiva, aprendre mitjançant el desenvolupament de les competències bàsiques de forma global i interdisciplinària, demostrant la idoneïtat del patrimoni com a eina didàctica i educativa per al creixement integral de la persona.



LES COMPETÈNCIES PER ENSENYAR, LES COMPETÈNCIES PER
APRENDRE. CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

UAB

Laia Coma Quintana / M. Carmen Rojo-Ariza

Grup de recerca consolidat DIDPATRI, Universitat de Barcelona (UB).

Els SIG i els aeròdroms militars, una proposta d'aprenentatge per competències en ciències socials

A inicis del segle XXI és un fet innegable l'impacte de les noves tecnologies de la informació en la societat. La seva aparició i desenvolupament ha implicat el sorgiment de noves formes de treball, de relacions socials, d'oci, així com la necessitat d'afrontar i plantejar des d'una nova perspectiva el tema que ens ocupa, l'educació. Lògicament, l'ensenyament, tant dins els espais educatius formals com no formals, no pot quedar al marge de la influència d'aquests vertiginosos canvis, i és per això que cal replantejar l'ús de les noves tecnologies, no com a simples mitjans de comunicació, sinó com a veraders instruments educatius capaços de desenvolupar en els discent unes competències concretes. Per tots aquests motius, defensem l'ús responsable i crític d'aquestes noves eines tecnològiques per tal que esdevinguin una part essencial de l'aprenentatge per competències.

La present comunicació parteix d'una proposta que, tot i estar concebuda per espais d'ensenyament no formal, pot ser reaplicable en els centres d'educació formals. Fa temps que estem treballant i investigant sobre l'ús de les noves tecnologies, concretament dels Sistemes d'Informació Geogràfica (a partir d'ara SIG), en els processos d'ensenyament i aprenentatge dins l'àrea de les Ciències Socials i Humanitats, i en concret en l'estudi i coneixement dels aeròdroms de la Guerra Civil espanyola. Així doncs, la nostra recerca està focalitzada en investigar com la incorporació dels SIG implica un canvi rellevant en la forma d'ensenyar i d'aprendre per competències disciplines com ara la història i la geografia –o, fins i tot, combinar ambdues com és el cas de la proposta que presentem.

La nostra experiència parteix de la base que per a l'actual alumnat, nascut en l'emergent societat de la informació i, per tant, familiaritzat des de petit amb el llenguatge digital i els nous instruments tecnològics (ordinadors, videoconsoles, telefonia mòbil, GPS, etc.), el treball amb els SIG els ofereix una nova forma d'aprendre i de conceptualitzar l'espai geogràfic; un tipus de treball que és totalment integrador i que es caracteritza per la seva transversalitat en les competències. Dit d'una altra manera, els SIG poden considerar-se una eina integradora ja que permeten treballar no només la competència digital (aprendre a utilitzar aquesta eina tecnològica), sinó també treballar competències matemàtiques (el coneixement i maneig dels elements i conceptes matemàtics com les coordenades, les àrees; l'elaboració d'informació i la interpretació d'aquesta a través d'eines matemàtiques com ara mapes o gràfics, etcètera), competències del món físic (aprendre a observar els canvis en el paisatge, a interpretar-lo i a definir-lo), també competències socials i ciutadanes al treballar la dimensió ètica de l'objecte d'estudi i, evidentment, també permeten treballar la competència cultural i artística ja que, en aquest cas, els aeròdroms formen part de la història i del patrimoni dels alumnes, i aquests han d'assolir habilitats per conèixer-lo a fons per tal de poder-lo valorar i apreciar. Més enllà d'aquestes competències concretes, l'experiència que presentem també treballa molts dels aspectes definits en el currículum de les competències transversals referides a la comunicació, la metodologia i a les de tipus personal.

En resum podem dir que lluny queden ja els mapes muts estàtics i les brúixoles, i que aquestes noves tecnologies ens endinsen en una nova etapa on el problema té la seva solució en el desenvolupament i acreixement de noves habilitats de pensament espacial en els alumnes. Per la seva naturalesa els SIG parteixen d'una visió integradora de l'entorn, perquè permeten el treball de dades espacials i cartogràfiques combinades amb d'altres provinents de fonts d'origen divers, oferint una nova mirada i forma d'entendre i comprendre l'espai; treballant des d'una perspectiva "digital" que va més enllà dels mapes estàtics dels llibres de text. Per tot això, aquesta proposta pretén, d'una banda, mostrar l'aproximació al concepte dels SIG i quines possibilitats té a nivell d'ensenyament per competències, i d'altra banda, en funció d'això com es

[illegible]



Javier Mur

Universitat Autònoma de Barcelona

La participación comunitaria para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Se presenta un resumen de una investigación realizada sobre la participación, factor básico dentro de la competencia social y ciudadana. En ella se analizan los elementos que posibilitan la participación democrática de todos los miembros de la comunidad escolar y los efectos que provoca en los individuos.

La investigación se realizó en una escuela rural de la provincia de Huesca. En dicho centro se da la circunstancia de que existe un alto grado de implicación por parte de todos los miembros de la comunidad escolar. Utilizando una metodología etnográfica, se realizó la investigación para llegar a entender qué hacía posible ese alto grado de participación y los efectos que provoca.

Los resultados de la investigación señalaron seis elementos en torno a los que gira posibilitar esta participación:

- El profesorado es el principal agente que puede poner en marcha proyectos que fomenten la participación en la escuela. Debe actuar de forma voluntaria y es muy importante la formación inicial que recibe así como sus características personales. También es importante el trabajo en colaboración con el resto de profesorado y se debe aprovechar la mayor influencia de los tutores.
- Para evitar la improvisación, es importante que exista un proyecto fundamentado, cuya aplicación será progresiva y lenta. El profesorado necesita contar con una figura dinamizadora que motive al resto de compañeros/as a trabajar en equipo y se deberá explicitar la voluntad de que participen las familias.
- Hay que tener las estrategias adecuadas para motivar a los diferentes miembros de la comunidad educativa. Educación infantil es un momento idóneo para atraer a las familias a la escuela, algo que se mantendrá o no en los cursos posteriores en función de un trabajo en equipo del profesorado. En las pequeñas localidades, la escuela es el motor cultural del pueblo, por lo que se puede aprovechar esta circunstancia para atraer más personas que colaboren. Es importante que cada uno conozca y reconozca sus limitaciones para optimizar al máximo el proceso educativo.
- La participación provoca un ciclo de motivación que se retroalimenta. Por un lado, las familias quieren conocer a sus hijos en un entorno diferente; por otro lado, a los alumnos/as el hecho de que vengan otros padres y madres supone que también quieren la presencia de los suyos/as.
- Las consecuencias son a su vez elementos que, debido a su carácter positivo, provocan que las familias se impliquen cada vez más. Se mejoran las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad y esto provoca un mayor interés por lo que sucede en la escuela.
- Es importante que se cuente con una dimensión normativa adecuada. El profesorado tiene que recibir cierta formación inicial y permanente y tiene que tener cierta estabilidad temporal en los centros, aspecto que todavía puede mejorar mucho en la escuela rural.

Fomentar que las familias entren en el aula y promover un trabajo en el contexto real supone que el alumno/a puede proyectar lo aprendido en la escuela en su vida cotidiana y plantear en el aula problemas reales para trabajar en común. Es importante en este aspecto concienciar al profesorado de lo positivo de fomentar la participación de las familias. Para esto hay que trabajar tanto en la formación inicial como en la permanente y la administración debe facilitar el desarrollo de proyectos que impliquen a toda la comunidad educativa. En un contexto rural, esto es de una gran importancia ya que en muchas ocasiones la escuela es el motor cultural del pueblo. Desde el profesorado hay que trabajar para que los habitantes de la localidad sean autosuficientes en la promoción y desarrollo de actividades, que contribuirán al desarrollo de un sentimiento comunitario y al fomento de la competencia social y ciudadana.

[illegible]



Caroline Pacievitch

Doctoranda Unicamp – pacievitch@gmail.com

Las competencias para enseñar historia: responsabilidad y utopía

¿Cuáles son las responsabilidades del profesor de historia? ¿Qué competencias debe tener desarrolladas para crear buenas prácticas? El papel de la formación de profesores de historia es ofrecer modelos coherentes y adecuados a los retos de la enseñanza de la historia. Sin embargo, las respuestas dependen del emisor. Esta ponencia presenta las perspectivas de seis profesores (cinco brasileños y una catalana) sobre el papel del profesor de historia, sus utopías y su sentido de responsabilidad, al lado de unos puntos de vista oficiales y académicos sobre las competencias del profesor de historia. Los profesores han sido entrevistados en diferentes momentos desde 2005 y son parte de una secuencia de investigaciones sobre identidades, consciencia histórica y protagonismo político de profesores de historia. Actualmente, se busca el papel de las utopías como movilizadoras o desmovilizadoras de prácticas responsables, tomas de decisión y enfrentamiento de las dificultades de la profesión. La hipótesis es que tener utopías (conforme la Escuela de Lecce) y saber conducir los deseos de transformación son habilidades importantes y necesarias para el profesor de historia. Pero quedan interrogantes: ¿es posible profesionalizar la utopía y el sentido de Responsabilidad, a partir de los procesos de constitución docente, sin que sea necesario añadir una nueva competencia profesional al rol de las ya existentes? Algunos puntos se destacan en el análisis de las entrevistas: a) los profesores suelen estar de acuerdo con que el papel del profesor de historia es trabajar por el desarrollo de la competencia ciudadana de los alumnos, pero muy conectados a los contenidos históricos; b) se preocupan con los problemas personales de los alumnos y valoran la afectividad; c) buscan diversificar las actividades, estimulando el protagonismo y la reflexión; d) problematizan la vida cotidiana (principalmente los dilemas políticos) en el aula; e) incluyen unos valores humanos (como ética y dignidad) y la iniciativa política como competencias del buen profesor. Las diferencias se concentran en el grado de criticidad sobre los límites de su tarea, la intensidad de las vinculaciones políticas y sociales extraescolares y el papel de los valores transcendentales y religiosos. Las dos profesoras con más vínculos extraescolares suelen basar sus utopías directamente en la práctica docente, así como la profesora más religiosa, mientras que la profesora jubilada y el profesor novel las tenían más alejadas de su trabajo cotidiano. Igualmente, los sentidos de responsabilidad son más concretos entre las profesoras con fuertes vínculos con la escuela y los alumnos. El contraste con el discurso oficial y académico sobre las competencias ha demostrado que los profesores no parecen muy preocupados con ello. Su experiencia, las necesidades de los alumnos y el valor del conocimiento histórico predominan, con excepción de la profesora catalana, cuyo discurso parece conocer las teorías sobre competencias, buscando adaptar sus perspectivas a esas propuestas. Se espera que esos estudios permitan diseñar propuestas para que la reflexión sobre utopías y responsabilidades esté presente en la formación inicial. Hay que trabajar para que los profesores de historia conozcan a sus responsabilidades antes de entrar en la complejidad de la práctica.

Lucía Valencia

Universidad de Santiago de Chile

Competencias del profesorado de Historia y Ciencias Sociales

Perfil de Egreso Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales

En el año 2008 y en el marco de los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía en Chile, el Departamento de Historia de la Universidad de Santiago (USACH) inició un proceso de elaboración de un perfil de egreso formulado por competencias, para su mención de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales.

El proyecto se desarrolló bajo la dirección de un equipo de gestión integrado por profesores del Departamento de Historia y por profesionales de la Unidad de Innovación Educativa de la Vicerrectoría Académica, y contó con el apoyo de asistencias técnicas y visitas nacionales e internacionales compuestas por profesores expertos en las áreas de las competencias profesionales, de la educación, de las prácticas pedagógicas y de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales de las universidades de Santiago, de Talca, de Sherbrooke, (Canadá), de Bishop (Canadá) y Autónoma de Barcelona.

A través de sus distintas etapas, el proyecto consultó y procesó la visión y opinión de distintos actores considerados clave en la definición del perfil profesional de la carrera, a saber, profesores de los departamentos de Historia y de Educación de la USACH, empleadores, ex alumnos, profesores de historia egresados de otras universidades, profesores guías y supervisores de las prácticas profesionales, estudiantes de la carrera y profesionales del Ministerio de Educación de las áreas de Currículum, Evaluación y Transversalidad. Este proceso permitió recabar información muy relevante en relación a las principales fortalezas de la carrera y de aquellos aspectos que los actores consultados destacaron como constitutivos de la identidad de la misma, y que evidentemente han sido relevados en el perfil, como asimismo de sus debilidades.

El resultado es la elaboración de un perfil de egreso compuesto por diez competencias profesionales y el escalamiento de dichas competencias, a partir del cual se dará inicio a la elaboración de un nuevo diseño curricular.

El propósito de esta comunicación es exponer el proceso y resultado de un proyecto de innovación curricular, destinado a diseñar e implementar la formación profesional del profesor de historia y ciencias sociales, a partir de un modelo por competencias.

Universidad de Concepción Chile,
carlosem@udec.cl

Universidad de Valladolid, España
roosmartinez@gmail.com

En la presente investigación se han recorrido dos caminos de indagación que no siempre van paralelos. Por un lado, comprobar si efectivamente el profesorado de historia llega a intencionar en sus clases los conocimientos, habilidades y competencias ciudadanas que establece el marco curricular en Chile; y, por otro lado, determinar la efectividad de las prácticas pedagógicas en materia de formación ciudadana, dentro de la materia de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; siendo esta área de conocimiento aquella sobre la que, no existiendo una asignatura propia de formación ciudadana, el currículo chileno deja el mayor peso para el desarrollo de estas competencias.

La investigación se ha llevado a cabo en tres establecimientos educacionales de la comuna de Concepción, mediante el levantamiento de registros de aula en los cursos de quinto a octavo año de educación básica (equivalentes en España a quinto y sexto de primaria, y a primero y segundo de la ESO), dentro de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A partir de estos registros, atendiendo a los objetivos formulados, se ha prestado especial atención a la estructura comunicativa del aula, a los roles y condicionamientos que crea el mismo uso del lenguaje, y a la incidencia que éstos tienen en el desarrollo de dichas competencias ciudadanas.

[illegible]



Jesús Granados

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials, UAB

La professionalització competent dels ensenyants de geografia

Els professionals de l'ensenyament de la geografia han d'actuar ara i aquí per preparar les noves generacions per a un futur incert. Si bé aquesta tasca és complexa, no deixa per això de ser necessària. La formació contínua i inicial del professorat en geografia ha de recollir els principis de l'Educació pel desenvolupament sostenible (EDS) si volem reorientar els currículums i les pràctiques educatives per a la consecució de la sostenibilitat. McManus (2004) suggereix que ensenyar per a la sostenibilitat des de la geografia requereix: tractar la història del pensament geogràfic en relació al medi ambient; mostrar que el discurs sostenibilista ha aparegut en un context global de relacions de poder específiques i com una resposta a assumptes que preocupen en un moment donat; fer evident que hi ha diferents maneres de conceptualitzar el desenvolupament sostenible a partir de com es conceben les relacions entre el medi ambient, la societat i l'economia; mostrar com els geògrafs han incorporat la sostenibilitat en la disciplina i com des de la geografia s'influeix en el desenvolupament sostenible; i apreciar el concepte d'escala en les discussions sobre sostenibilitat. Firth i Winter (2007) proposen que la formació inicial es basi en aclarir les idees del futur professorat sobre la natura del desenvolupament sostenible i el propòsit de l'EDS en relació al currículum escolar. També s'ha de considerar la contribució de l'ensenyament de la geografia en l'EDS i les metodologies d'ensenyament-aprenentatge que són més eficaces per a l'alumnat. Les competències que Rhoorda (2008) creu que els professors i les professores han de tenir han d'estimular la responsabilitat, la intel·ligència emocional, la visió sistèmica, la perspectiva de futur, el compromís personal i l'acció decisiva. La nostra proposta de formació inicial per als futurs professors que han d'ensenyar geografia per al desenvolupament sostenible (Granados, 2010) implica: reflexionar de forma crítica sobre què significa i representa l'EDS en l'ensenyament de la geografia; avaluar models de sostenibilització curricular de l'ensenyament de la geografia; i com aplicar tot això a contextos educatius reals a partir de la confecció o tria de materials didàctics, i no només afavorint la tasca d'ensenyar sinó tenint en compte també l'aprenentatge dels alumnes i la rellevància i el rigor dels continguts. En base a aquest supòsit, entenem que la formació inicial en aquesta matèria hauria de fer possible la professionalització competent en:

Competència S (sistema complex): conèixer i interpretar el món com un sistema complex: aportar el màxim nombre d'elements i interaccions per a analitzar les causes i les conseqüències dels fenòmens; contextualitzar les escales espacials i tenir una visió global; i cooperar a nivell transdisciplinar, interdisciplinar i de forma intercultural.

Competència O (oportunitats): dominar el currículum de ciències socials, geografia i història per trobar oportunitats per a l'EDS i desenvolupar programes i materials didàctics contextualitzats. Utilitzar diferents estratègies didàctiques, com el treball cooperatiu, el treball de camp, l'ús divers de les TIC i atendre els diferents ritmes d'aprenentatge.

Competència E (exemples): identificar exemples de desenvolupament sostenible en el món: actualitzar coneixements, analitzar contextos culturals diversos i valorar les millores en la qualitat ambiental, l'equitat i justícia social i econòmica.

Competència N (nou model de societat): contribuir en la construcció d'un nou model de societat basat en els principis de la sostenibilitat: adoptar estils de vida exemplificadors, contagiar els alumnes amb el seu esperit i motivació, donar instruments que afavoreixin les pràctiques sostenibles i explorar situacions reals.

Competència I (intel·ligència emocional): el professorat ha de tenir intel·ligència emocional per empatitzar amb els altres, és a dir, per reconèixer els seus valors, escoltar les opinions dels altres i percebre les seves emocions.

Competència B ("bonaventura"): Visionar el futur: comprendre els processos no lineals, pensar en escales temporals, fer estimacions dels efectes de les decisions, identificar i imaginar escenaris futurs i alternatius, i avançar-se al canvi.

Competència L (implicació i acció local): Estimular una ciutadania activa compromesa amb l'escola i la comunitat. Desenvolupar projectes d'aprenentatge participatiu per a l'acció responsable i de servei que ajudin a la sostenibilitat de la localitat. Crear projectes de centre vers la sostenibilitat amb accions visibles i involucrant a tota la comunitat educativa, i crear xarxa amb altres escoles.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Marta Castañeda

Universidad de Playa Ancha

Becaria de la Fundación Carolina

La formación inicial de profesores de Educación Básica con mención en Ciencias Sociales a partir de un modelo basado en competencias: la experiencia del consorcio MECESUP UPA 0402 Chile

Una de las políticas de programas de fondos concursables existentes en Chile para los diversos niveles educativos es el programa MECESUP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior) que “otorga financiamiento a proyectos y planes de mejoramiento institucionales adjudicados por medios competitivos” (<http://www.mecce2.com/portal/> consulta 26 de enero de 2011), es en ese contexto que en el año 2005 el consorcio conformado por las universidades de Playa Ancha, Los Lagos e Iquique, se adjudica uno de estos proyectos concursables cuyo objetivo se centra en la renovación de la formación inicial de profesores de educación básica con mención sustentado en un modelo curricular modular basado en competencias, en un contexto de mejoramiento continuo.

Surge así un equipo interuniversitario que trabaja con el objetivo de: Generar una propuesta de formación inicial de profesores de Educación Básica con Mención sustentada en un modelo curricular basado en competencias en un contexto de mejoramiento continuo y de fortalecer la formación del Primer Ciclo Básico[§] propiciando una articulación con el Segundo Ciclo^{**} a través de la especialización disciplinar en cuatro áreas fundamentales de aprendizaje: Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Ciencias Sociales.

La revisión bibliográfica y las sesiones de discusión dieron origen a la conceptualización de competencias propias de este consorcio interuniversitario, entendiéndose por ellas “conjunto integrado de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes, identificables y evaluables, que permite desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a estándares previamente establecidos”. (Definición del Consorcio, junio 2006) reconociendo para las mismas componentes de características Cognitiva, Metodológica, Participativa y Personal.

En ese contexto, es que el consorcio de universidades del proyecto elabora una propuesta de formación contando en el caso específico de la Mención en Ciencias Sociales con la asesoría de la Universidad Autónoma de Barcelona a través del Doctor Antoni Santisteban Fernández, lo que aquí se presenta es una síntesis de la propuesta de formación elaborada.

Como antecedentes se puede señalar que desde una perspectiva temporal que en este proyecto el trabajo específico de la mención considera en una lectura longitudinal ocho de los diez semestres formativos, esto es entre el II y el VIII con una dedicación semanal promedio de 12 horas cronológicas.

[§] Se denomina Primer Ciclo a los Cuatro Primeros Años de la Educación Básica, esto es niños y niñas de seis a nueve años, período en el que un solo docente realiza la mayoría de las asignaturas del plan de estudios

^{**} Se denomina Segundo Ciclo a los Cuatro Años Finales de la Educación Básica, esto es niños y niñas de diez a trece años, en este período existe generalmente la especialización de los docentes en un área, posean o no estudios acreditativos del mismo



Se han determinado tres competencias para la mención, estableciéndose para cada una de ellas las subcompetencias que permitirán la habilitación, integración y consolidación de las mismas. Los principales hitos para este recorrido son los siguientes: La elaboración de competencias y subcompetencias del perfil, que se realizó a partir del equipo de trabajo conformado por académicos y académicas tanto del área disciplinar como didáctica de la Universidad de Playa Ancha, dicho documento sirvió de base para el trabajo realizado posteriormente. El documento elaborado se presenta a los académicos y académicas representantes de las universidades del consorcio en reunión de trabajo técnico conjunto para su discusión y análisis. El perfil elaborado es reformulado y adaptado a las necesidades del consorcio contando con la asesoría de la Universidad Autónoma de Barcelona a través del Doctor Antoni Santisteban Fernández en su calidad de Experto, quien realiza la acción de asistencia técnica en la temática. Así las competencias que se espera desarrolle un docente que posea la mención en el área son las siguientes:

Comprender los fundamentos de la Didáctica de las Ciencias Sociales y las características del Conocimiento Social y su Enseñanza

Poseer un conocimiento crítico del Curriculum de Ciencias Sociales

Analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Básica.

Posteriormente se procede a la socialización del mismo, donde el documento elaborado es presentado a los académicos de los equipos de trabajo de las universidades del consorcio para su discusión final. A modo de ejemplificación se presenta la estructura que permite el desarrollo de un módulo

MÓDULO	ASIGNATURAS	COMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA
COMPREENSIÓN DE LA SOCIEDAD ACTUAL	HISTORIA RECIENTE: DEMOCRACIA E INSTITUCIONES OCUPACIÓN DEL TERRITORIO Y CONFIGURACIÓN DEL PAISAJE ESPACIO SOCIAL	2.- POSEER UN CONOCIMIENTO CRÍTICO DEL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES.	2.3.- DESARROLLAR CAPACIDADES PARA LA SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES, Y SER CAPAZ DE REALIZAR PROPUESTAS INTERDISCIPLINARES.

La formación de profesores y profesoras básicos con mención en Ciencias Sociales pretende desde este modelo contribuir en el desarrollo de niños y niñas que se conviertan en ciudadanos activos, participantes y comprometidos con su realidad.



Gustavo Alonso González Valencia

Departament de Didàctica de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona

El desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana en una clase en Historia. Estudio de caso de un grado quinto de primaria en un colegio en Finlandia.

Introducción.

La presente propuesta de comunicación, pretende presentar una reflexión didáctica de lo que sucede en una clase de Historia en quinto de primaria, en un colegio público en Finlandia. El grupo se encuentra integrado por niños inmigrantes o de padres inmigrantes. A partir del proceso de observación y un análisis etnográfico, se analizan tres aspectos del proceso de enseñanza: lo que hace el profesor, lo que hacen los estudiantes y sus implicaciones para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

El discurso de las competencias

El discurso y las prácticas asociadas al desarrollo de las competencias, centran el debate educativo contemporáneo. Algunos plantean que estas son una propuesta que trata de superar una enseñanza centrada en los contenidos, y pone el énfasis en el desarrollo de habilidades y capacidades. Dentro del grupo competencias, se encuentra la social y ciudadana, que se espera sea desarrollada –no sólo- el área de ciencias sociales (Geografía, Historia, Educación para la Ciudadanía, etc.).

De manera paralela al discurso de las competencias, se encuentra el de las evaluaciones internacionales, las cuales plantean medir la calidad de la educación y de manera específica el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Su realización ha permitido en alguna medida el cumplimiento de este propósito, pero en otro sentido, ha generado la ‘inevitable’ comparación entre países.

Cuándo se pregunta por qué unos países obtienen mejores resultados que otros, se plantean múltiples explicaciones, la mayoría de ellas de carácter estructural –política educativa en general-, pero no siempre se indaga por lo que sucede en el aula. Para la didáctica de las ciencias sociales, las explicaciones de carácter generalista, aportan a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero son insuficientes porque para esta lo más importante es el proceso de enseñanza y aprendizaje en su conjunto.

La clase de Historia, y la competencia social y ciudadana

Lo que hace o deja de hacer el profesor en la clase de ciencias sociales, termina configurando lo que aprenden los estudiantes. El anterior planteamiento, ha sido desarrollado por diferentes autores (Evans, Pagès, Santisteban, Thornton, entre otros), y es un referente para la didáctica de las ciencias sociales. Este asume una relevancia especial, cuando se quiere indagar por la enseñanza, así como con el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Finlandia, es un país que aparece en los primeros puestos de las evaluaciones internacionales de competencias (Matemáticas y lenguaje), así como en las dos (1994 y 2009) que se han



realizado –y que se podrían entender- alrededor de la competencia social y ciudadana^{††}. En estas dos, aparece en el segundo y primer puesto del ranking.

Uno interés de la didáctica de las ciencias sociales, es tratar de desvelar lo que sucede durante la enseñanza del área. Es a partir de esta comprensión, que se espera generar aportes para mejorarla, así como la formación del profesorado. En este sentido surgen las siguientes preguntas ¿cómo es un clase de Historia en quinto de primaria en un colegio en Finlandia?, ¿cómo es el proceso didáctico?, ¿cómo puede aportar al desarrollo de la competencia social y ciudadana?

Durante las observaciones de la clase, se observó que el elemento central de la clase era el texto escolar. Este era el referente en todos los aspectos (discurso del profesor y parte de las actividades).

Las interacciones de los estudiantes con los contenidos o temas se restringían a lo que dijera el texto.

La participación de los estudiantes, consistía en la lectura en voz alta del texto. La interacción entre los estudiantes, era a partir de las preguntas que realizaba algún estudiante, ante lo que el profesor planteaba la posibilidad de que esta fuera contestada por algunos de los estudiantes, pero la mayoría de ocasiones lo hizo el profesor.

Algunas conclusiones.

Lo observado en la clase, permite plantear lo siguiente:

- Se pudo desvelar por un lado la estructura de la clase, y en este mismo sentido, la centralidad –o tal vez dictadura- del texto escolar.
- Derivado de lo anterior, la enseñanza de la Historia, aparece como un conjunto de hechos que suceden en una fecha y lugar, desprovista de otros aspectos.

Desde esta lógica, es posible pensar en qué dirección irá el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

La observación de una clase y un grupo, “No” es suficiente para hacer generalizaciones alrededor de lo que sucede en todo el país, pero si muestra lo que sucede. Virta (2010), plantea que en Finlandia, aún persisten esquemas tradicionales en la enseñanza de la Historia. Esto es percibido como un problema educativo en un país con una creciente tasa de inmigración.

^{††} No se ha realizado una prueba específica para Historia.



LES COMPETÈNCIES PER ENSENYAR, LES COMPETÈNCIES PER
APRENDRE. CIÈNCIES SOCIALS, GEOGRAFIA I HISTÒRIA

UAB